

da Rocha, Karin

Research Report

Lernbedingungen in beruflichen Grundausbildungen und Höherqualifizierungen für ältere Fachkräfte am Beispiel der Metallindustrie

AMS report, No. 72/73

Provided in Cooperation with:
Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: da Rocha, Karin (2010) : Lernbedingungen in beruflichen Grundausbildungen und Höherqualifizierungen für ältere Fachkräfte am Beispiel der Metallindustrie, AMS report, No. 72/73, ISBN 978-3-85495-253-8



AMS report

72/73

Karin da Rocha

Lernbedingungen in beruflichen Grundausbildungen und Höherqualifizierungen für ältere Fachkräfte am Beispiel der Metallindustrie

Herausgegeben vom

Arbeitsmarktservice Österreich



Karin da Rocha

Lernbedingungen in beruflichen Grundausbildungen und Höherqualifizierungen für ältere Fachkräfte am Beispiel der Metallindustrie

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Maria Hofstätter, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien, Juni 2010 • Grafik und Titelfoto: Lanz, A-1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, A-1190 Wien
ISBN 978-3-85495-253-8

Inhalt

Alter spielt überhaupt keine Rolle,
es sei denn, man ist ein Käse.
Schweizer Sprichwort

Einleitung

»Im Prinzip ist das Altwerden bei uns erlaubt,
aber es wird nicht gern gesehen.«
Kabarettist Dieter Hildebrandt in »Scheibenwischer«

In der 2007 publizierten Studie »Ageing Society – Eine Herausforderung für Unternehmen und Gesellschaft« des Zukunftsforum Österreich unter der Leitung des Politikwissenschafters Emmerich Tálos, bei der VertreterInnen aus 700 österreichischen Unternehmen (vor allem aus Klein- und Mittelbetrieben) befragt wurden, zeigt sich, dass ein Großteil der österreichischen Betriebe den bevorstehenden demographischen Wandel noch nicht wahrgenommen oder sich mit seinen möglichen Auswirkungen noch nicht beschäftigt hat. Etwa 30 Prozent der Befragten waren der Meinung, dass zum Zeitpunkt der Erhebung (August / September 2006) ausreichend Arbeitsplätze für Personen 50+ in Österreich vorhanden wären und »(…) im eigenen Betrieb sind rund 60 Prozent davon überzeugt, über genügend Arbeitsplätze für Personen über 50 zu verfügen. Diese Angaben lassen einen gewissen Widerspruch erkennen, der u.a. dadurch erklärt werden kann, dass vom eigenen Unternehmen ein sozial erwünschtes Bild gezeichnet wird.« (Zukunftsforum Österreich 2007, 78)

Während für Führungsaufgaben eher ältere Personen rekrutiert werden, bevorzugen Arbeitgeber bei den MitarbeiterInnen möglichst junge Kräfte. Im Gegensatz zu ähnlichen Umfragen in Unternehmen in der Schweiz, die die Anforderungen der Zukunft selbst in Angriff nehmen wollen, erwarten österreichische Betriebe Hilfestellungen von Staat (vorrangig finanzielle Entlastungen beispielsweise durch Senkung der Lohnnebenkosten, veränderte Gehaltsmodelle o. ä.) und Interessensvertretungen. Arbeitgeber sind jedoch ebenfalls gefordert, u.a. um Rahmenbedingungen für präventive Maßnahmen zu setzen (z.B. Weiterbildung und gesundheitsfördernde Aktivitäten).

Neben den üblichen Einwänden bezüglich der Beschäftigung Älterer (Entlohnung, Krankheitsrisiko, geringere Weiterbildungsbereitschaft) wächst jedoch die Akzeptanz der Spezifika älterer ArbeitnehmerInnen wie Erfahrungswissen, Loyalität, Verantwortungsbewusstsein, Kundenbeziehung, Wissenstransfer und soziale Kompetenz. Tatsächlich waren etwa 50 Prozent der Befragten der Meinung, eine Beschäftigungsmöglichkeit nach der Pensionierung im Betrieb

zu haben (möglicherweise in Beratungs- und Aushilfsfunktionen) – ein krasser Gegensatz zur schweizerischen Vergleichsstudie, in der nur fünf Prozent diese Annahme vertraten. Vor allem mittlere Unternehmen aus Industrie, Bau und Gewerbe bemühten sich bereits um gemischte Altersstrukturen – Stichwort »Fachkräftemangel«: »In diesen Betrieben mit häufig starker körperlicher Belastung weiß man die positiven Eigenschaften älterer ArbeitnehmerInnen vermehrt zu schätzen bzw. sind sie auch wichtig. Daher wird auch öfter die Möglichkeit der Weiterbeschäftigung nach Erreichen des Pensionsalters in Aussicht gestellt. Als Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigung älterer MitarbeiterInnen werden häufiger Arbeitsplätze mit weniger körperlicher Belastung angeboten. Teilzeitarbeit gegen Berufsende ebenso wie weniger Kosten für ältere Arbeitskräfte werden für wichtig erachtet.« (Zukunftsforum Österreich 2007, 80)

Die vorliegende Studie setzt sich mit Lernbedingungen älterer Fachkräfte in der Metallindustrie mit besonderem Schwerpunkt auf Methodik auseinander. Dementsprechend wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- Wie wird qualifiziert?
- Auf welche Besonderheiten ist in der Aus- und Weiterbildung von älteren TeilnehmerInnen zu achten?

Im Theorieabschnitt wird zunächst ein breiterer Themenkreis ausgeleuchtet, indem spezifische Fragen aufgeworfen werden, um das Themengebiet abzustecken, Einflüsse bewusst zu machen und Verbindungen aufzuzeigen. Diese Fragen betten die Hauptthematik der Lernbedingungen Älterer in ein weiträumiges theoretisches Feld ein:

- Wer oder was macht uns alt?
- Wer bestimmt, wann man am Arbeitsmarkt als alt gilt?
- Welche Rolle spielt die Sprache in dieser Thematik?
- Wie verändern sich Arbeits- und Lernwelten?
- Wie lernen Ältere?
- Welche Methoden, Strukturen und Umgebungen sind dem Lernen Älterer förderlich?

Im Gegensatz dazu, wie bislang mit der Thematik in Verbindung mit Arbeit umgegangen wurde, kristallisiert sich auf konsumorientierten Gebieten ein anderer Zugang heraus. Erstmals gibt es beispielsweise Kinofilme, die Bedürfnisse älterer Menschen aufnehmen und deren DarstellerInnen tatsächlich das Alter der ProtagonistInnen haben dürfen (z. B. »Wolke 9«; »Love comes lately«). Alter ist keine Erfindung der Werbefachleute, rückt aber aktuell mehr und mehr in den Mittelpunkt des Interesses – aus der Notwendigkeit des demographischen Wandels heraus. Die Anzahl an Publikationen zur Altersthematik, wohlgemerkt nicht nur Forschungsliteratur, ist mittlerweile unüberschaubar. Während die einen rechnerisch gegen die »Altenlast« vorgehen, fühlen sich andere kompetent, Ältere bei der Bewältigung ihres aktuellen Lebensabschnittes zu beraten, spüren geradezu eine Verpflichtung, sie beraten zu müssen. In Verbindung mit diesen verstärkt marktorientierten Entwicklungen treibt die Sprache so manche seltsame Blüten (vor allem auf Englisch: z.B. »Best Agers«, »Third Age Coach« usw.).

In den Theoriekapiteln dieser Arbeit wird stets auf die europäische Perspektive, d.h. auf Definitionen der Europäischen Kommission als Ausgangspunkt zurückgegriffen und zu Beginn mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Abgrenzungsversuchen verglichen. Auch im Hinblick auf die Entstehung eines Nationalen Qualifikationsrahmens, der auch berufliche Weiterbildung einschließt, sind diese Definitionen auf europäischer Ebene von Interesse. Eine kritische Reflexion der Begrifflichkeiten, die in der vorliegenden Arbeit Verwendung finden, beispielsweise »Lebenslanges Lernen« oder »Kompetenz«, wird ebenso durchgeführt.

Die Auswahl der im Theorieteil angerissenen Forschungs- und Problemfelder zeigt einerseits die Verwobenheit der Themen und macht andererseits deutlich, wie vielfältig die Sicht- und Zugangsweisen zur Thematik sein können. Selbstverständlich können große Bereiche wie »Lebenslanges Lernen«, »Kompetenzen«, »Lernweisen« oder »Genderaspekte« im Rahmen dieses Projektes nur ansatzweise eingebracht werden. Dies ist jedoch absolut notwendig, um das Hauptthema »Lernbedingungen« mit dem Schwerpunkt auf der Methodik in einem Kontext eingebettet zu betrachten und den Einfluss weiterer Aspekte zu beachten. Folgende Überlegungen begründen detailliert, warum die Auswahl der theoretischen Aspekte so erfolgt ist, wie sie sich nun in der Arbeit darstellt:

Der persönliche Zugang der Autorin erfolgt aus ganzheitlicher Perspektive; aus diesem Grund besteht aus ihrer Sicht eine Unmöglichkeit der Loslösung des Fokus auf Lernbedingungen (vor allem Methoden) aus dem didaktischen theoretischen Arbeits- und Praxisfeld. Trotz der ständigen Rückkoppelung an die Zielgruppe der älteren ArbeitnehmerInnen und einer adäquaten Methodik ist die Kontexteinbindung unerlässlich, um Zusammenhänge und Vorgangsweisen sinnvoll beschreib- und erfassbar zu machen. Ein breiter Ansatz ermöglicht die Erschließung der Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven, betont die Komplexität des Themas und hebt seine Vielfalt mit all seinen Gegensätzen hervor.

Bei Arbeitsbegriffen[1], die in dieser Arbeit verwendet werden, wurde nach Prüfung unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Sichtweisen jeweils ein Konzept bzw. eine Definition aus der Fachliteratur ausgewählt, um Abgrenzung und Positionierung zu gewährleisten. Methodisch-didaktische Konzepte stützen sich, sofern nicht anderweitig gekennzeichnet, auf Begriffsinterpretationen von Horst Siebert (vgl. Siebert 2006); die wissenschaftstheoretische Grundlage bildet die Praxisforschung (vgl. Moser 1995; 2008).

Im empirischen Teil der Arbeit wird die Methodik in betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen anhand von ExpertInnen-Interviews, Fragebögen, teilnehmenden Beobachtungen und Feldnotizen analysiert. Darauf basierend werden Prinzipien einer effizienten Methodenfindung zusammengefasst, die die Grundlage für die Entwicklung eines Tools zur effizienten Methodenfindung bilden. Empfehlungen zur Kursgestaltung mit älteren TeilnehmerInnen ergänzen die Arbeit.

1 Vgl. Kirchhöfer (Kirchhöfer 2004), der seine Einführungskapitel der Publikation »Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen« mit »Begriffe sind Werkzeuge«, »Begriffe stehen in einer Kontinuität« und »Begriffssysteme bedürfen der Theoriebildung« betitelt.

Die vorliegende Arbeit wurde 2010 von der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung, als Dissertation angenommen (1. Begutachter: Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung für Weiterbildung, Universität Graz; 2. Begutachter: Univ.-Prof. Dr. Wilhelm Berger, Institut für Philosophie, Universität Klagenfurt).

Der empirische Teil der Arbeit erfolgte dabei im Zuge der Umsetzung eines in den Jahren 2009/2010 realisierten Forschungsprojektes der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation / ABI des AMS Österreich zur Methodik und Ermittlung von Best Practices in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen mit älteren Fachkräften in der Metallbranche (Projektleitung AMS / ABI: René Sturm, www.ams-forschungsnetzwerk.at; Projektleitung extern: Doris Lepschy, Karin da Rocha, www.dielepschy.com).

Theorie

1 Arbeit – Alter – Sprache – Lernen

Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen der Gegenwart schaffen eine neue Ausgangslage für Bildungs- und Berufswege. Deren steigende Individualisierung verschränkt immer häufiger die schulische und berufliche Basisausbildung mit Berufstätigkeit und Weiterbildung. Diesbezügliche Entscheidungen müssen im Erwerbsverlauf mittlerweile mehrmals getroffen und deren Brauchbarkeit in der Praxis überprüft und adaptiert werden. Die gesellschaftspolitische Forderung des so genannten »Lebenslangen Lernens« stellt viele Menschen in der Berufsrealität vor große Hürden. »Lifelong Learning« erfordert auch »Lifelong Guidance«, um Menschen bei ausbildungsrelevanten, beruflichen und persönlichen Entscheidungen behilflich zu sein und die Umsetzung von Zielen zu erleichtern.[2] Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der Begrifflichkeit des sich mittlerweile in aller Munde befindlichen Lebenslangen Lernens, erkundet die diesbezüglichen Entwicklungen auf europäischer, nationaler und regionaler Ebene, gibt einen Überblick über Entwicklungspartnerschaften und Projekte mit dem Schwerpunkt »Ältere am Arbeitsmarkt« sowie über arbeitsmarktpolitische Maßnahmen für ältere Arbeitslose, nennt Fakten zum demographischen Wandel, reflektiert den Umgang mit dem eigenen Altern und will mit dem Begriff »Alt« verbundene sprachliche Stereotype und Diskriminierungen bewusst machen.

1.1 Altern im Spiegel des Lebenslangen Lernens

> *»Lifelong learning is an uncertain business.*
> *It can be joyous, fruitful and deeply satisfying.*
> *And it can be painful, exhausting and deeply disturbing.*
> *Yet, whatever we think of it, ours is a world where lifelong learning is pervasive.«*
> JOHN FIELD IN »LIFELONG LEARNING AND THE NEW EDUCATIONAL ORDER« (2008, 145)

Der Begriff »Lebenslanges Lernens« ist mittlerweile allgegenwärtig. Länderspezifische Definitionsunterschiede existieren ebenso wie verschiedene Maßnahmen auf europäischer, nationaler und regionaler Ebene zur Umsetzung dieses, besonders aufgrund des demographischen Wandels notwendigen Bildungsprinzips. Während die Europäische Kommission zunächst Richtlinien erarbeitete, waren die Mitgliedsstaaten in der Folge aufgefordert, diese entsprechend den Anforderungen ihres Landes zu adaptieren bzw. eigenständig weiterzuentwickeln. Durch

2 Internationale und europäische Grundlagen des Lifelong-Guidance-Prinzips stellen u.a. folgende Projekte und Tools dar: »Career Guidance and Public Policy 2001–2003« (OECD); »OECD Review of Career Guidance Policies Austria 2003«; European Reference Tools EU/CEDEFOP/OECD 2006; Joint Actions Project »European Guidance Forum«; »European Lifelong Guidance Policy Network« (November 2007).

Arbeitsprogramme unter Einbeziehung des Europäischen Sozialfonds wurde die Grundlage zur Durchführung von Projekten geschaffen, die in Pilotphasen sinnvolle Ansätze in der Praxis erproben sollen, um danach in größerem Rahmen spezifische Maßnahmen durchzuführen. Ältere in Arbeit und Gesellschaft bildeten dabei einen der Schwerpunkte. Der folgende Abschnitt fasst die wichtigsten Schritte zur Realisierung bzw. zum Ausbau der bildungspolitischen Forderung des Lebenslangen Lernens zusammen.

1.1.1 Begriffsdefinition auf europäischer Ebene

»Recurrent Education«, »Lifelong Education«, »Èducation Permanente«, »Lebenslanges« und »Lebensbegleitendes Lernen« – eine Vielzahl an Termini umreißt in unterschiedlichen EU-Mitgliedsstaaten mit verschiedenen kulturellen Assoziationen die Ziele der aktuellen europäischen Bildungspolitik, die in der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 ihren formalen Ausgangspunkt nahmen. Im Dokument »Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernen schaffen« (vgl. Europäische Kommission 2001) wurde der Begriff »Lebenslanges Lernen« wie folgt definiert: »(…) alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.« (Europäische Kommission 2001, 9)

Bezug nehmend auf die Begrifflichkeiten in den verschiedenen EU-Staaten unterscheiden sich die eingangs erwähnten Termini inhaltlich wie konzeptionell; während »Recurrent Education« wirtschaftlich auf die Stärkung von Gleichheit und Effizienz ausgerichtet ist (vgl. Kallen / Bengtson 1973), zielt »Lifelong Education« auf eine (neuerliche) kulturelle oder nationale Identitätsfindung sowie die Bewältigung materieller Notstände von nach Entwicklung strebenden Ländern ab (vgl. UNESCO; Dave 1976). »Éducation permanente« hingegen will in der Alltagswelt der BürgerInnen Wissenschaft und Kunst für die breite Bevölkerung erfahrbar machen (vgl. Nuissl 2000, 132). Dementsprechend fassen Wiesner / Wolter vier Ausprägungen des Lebenslangen Lernens zusammen:

»1 ein emanzipatorisches, an sozialen Gerechtigkeits- oder Gleichheitsvorstellungen orientiertes Modell, in dessen Mittelpunkt die Allokation von Bildungs- und Lebenschancen durch lebenslange Lernprozesse steht;
2 ein eher traditionelles, kulturelles Modell, in dem lebenslanges Lernen als ein Weg der Selbstverwirklichung und persönlichen Weiterentwicklung gilt;
3 ein post-modernes Modell, das lebenslanges Lernen als zeitgemäßes Lernsystem entwickelter Gesellschaften sieht, sowie
4 schließlich der Humankapitalansatz, der die Anpassung oder Erneuerung der beruflichen Qualifikation als funktionales Erfordernis von (Weiter-)Lernen hervorhebt.« (Wiesner / Wolter 2005, 20)

In der Mitteilung der Europäischen Kommission »Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus« (Europäische Kommission 2006b, 6–11) werden folgende Arbeitsbereiche bzw. Grundsatzthesen festgehalten, die dezidiert die Förderung Älterer beinhalten:

1. Zugangsschranken beseitigen
Dies bezieht sich auf Menschen mit niedrigem Bildungsstand bzw. Zugangsschwierigkeiten für Ältere, Behinderte und Menschen aus ländlichen Regionen. Die Ursachen für Bildungsferne liegen u.a. zum Teil in mangelnder Information oder zu hohen Kosten, aber auch in mangelnder Motivation oder negativen Lernerfahrungen.
2. Die Qualität der Erwachsenenbildung sicherstellen
Hier werden Richtlinien für die Didaktik, die Qualität der Lehrkräfte, der Anbieter und des Unterrichts formuliert.
3. Anerkennung und Validierung der Lernergebnisse
Dieser Abschnitt fordert im Sinne der Begrifflichkeit des Lebenslangen Lernens die Akzeptanz jeglicher Formen des Lernens, also auch jene informeller und nicht formaler Aneignungsprozesse.
4. In ältere BürgerInnen und MigrantInnen investieren
In dieser Schwerpunktsetzung wird die Forderung nach Angeboten in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Älteren und MigrantInnen gestellt. »Aktives Altern« (Europäische Kommission, 2006, 9) soll, auch im Hinblick auf eine nahe liegende Erhöhung des Pensionseintrittsalters aufgrund des demographischen Wandels, durch Qualifizierungsangebote für ältere ArbeitnehmerInnen und Bildungsmöglichkeiten für PensionistInnen Realität werden. Weiterbildungsmaßnahmen für Ältere im Beruf zielen auf deren längere Einsetzbarkeit im Betrieb ab; Bezug nehmend auf das Konzept des Lebenslangen Lernens wird permanente Weiterbildung in allen Beschäftigungsphasen gefordert. Das Hauptaugenmerk der Förderung liegt auf ArbeitnehmerInnen, »(…) die sich in der mittleren Phase ihrer beruflichen Entwicklung befinden«. (Europäische Kommission, 2006, 10)
5. Indikatoren und Benchmarks
In diesem Bereich geht es vor allem darum, evidenzbasierte Verfahren zur Datenerfassung in der Erwachsenenbildung zu entwickeln.

Diese Überlegungen, die neben der Berücksichtigung individueller Lernerfahrungen besonders auch zur Wertschätzung informell erworbenen Wissens aufrufen, fanden Eingang in den Aktionsplan »Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät« von 2007, der u.a. unten angeführte Herausforderungen in Bezug auf Ältere formuliert: »Es geht um die Verringerung des durch den demografischen Wandel bedingten Arbeitskräftemangels durch Höherqualifizierung der Arbeitskräfte im Allgemeinen und der gering qualifizierten Arbeitnehmer (80 Millionen im Jahre 2006) im Besonderen. Erwachsenenbildung kann hier einen raschen und wirksamen Beitrag leisten; (…) es geht darum, die Beteiligung am lebenslangen Lernen zu steigern und der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die Beteiligung ab einem Alter von 34 Jahren abnimmt. Angesichts des Anstiegs des durchschnittlichen Erwerbsalters in ganz Europa muss auch die Teilnahme älterer Arbeitnehmer an der Erwachsenenbildung zunehmen.« (Europäische Kommission 2007, 3)

Die Umsetzung dieser Ziele soll vor allem dadurch erreicht werden, dass den Lernenden betrieblich oder regional ausreichend Informationen über Weiterbildungsmaßnahmen und ebensolche Angebote näher gebracht werden, also eine etwaige Distanz örtlicher, aber auch persönlicher Natur möglichst überwunden werden kann. Niederschwelligkeit einerseits und für potenzielle TeilnehmerInnen kostenlose Bildungsmaßnahmen andererseits sollen für vermehrtes Interesse und erhöhten Zulauf sorgen. Unterschiedliche Lernorte (Zentren, am Arbeitsplatz, E-Learning) und -formen sollen individuelle Bildungsvarianten ermöglichen und sie leichter in das Leben der TeilnehmerInnen integrierbar und attraktiver machen: »Der Einzelne muss ermutigt werden, im Hinblick auf Beschäftigungsfähigkeit und persönliche Entwicklung in die eigene Bildung zu investieren.« (Europäische Kommission 2007, 7)

Wird älteren ArbeitnehmerInnen bereits in den beiden oben zusammengefassten Dokumenten (Mitteilung und Aktionsplan) Aufmerksamkeit geschenkt, so stellen ältere Lernende auch einen Schwerpunkt im Rahmen des Programmes »Lebenslanges Lernen 2007 bis 2013« der Europäischen Union dar. Als Themen mit Priorität werden Schlüsselkompetenzen (gemäß der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006)[3], der Abbau sozioökonomischer Benachteiligung, die Unterstützung der Integration von MigrantInnen, die Steigerung der Beteiligung älterer Lernender, die Weckung und Stärkung der Kreativität, das Sprachenlernen, der Aufbau akademischer Netze und die Vernetzung der Stakeholder angeführt (Europäische Kommission, o.J., 27–30). Insbesondere soll es bei Projekten, die sich mit älteren Lernenden beschäftigen, um Vernetzung sowie Information bezüglich erprobter und erfolgreicher Strukturen von Bildungsangeboten, Kompetenzenvermittlung für TeilnehmerInnen an Weiterbildungen und eine generelle Aufwertung des Lernens Älterer in wirtschaftlicher aber auch bürgerschaftlicher Hinsicht gehen.

Weitere Instrumente, die auf europäischer Ebene entwickelt wurden oder werden, sind der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF[4]) von 2008, der Qualifikationen (mit Hilfe nationaler Qualifikationsrahmen (NQR[5])) EU-weit vergleichbar machen soll, der Europass (zur einheitlichen Erfassung und Validierung von Kompetenzen), ECVET[6] (ein Punktesystem für beruf-

3 Bei den von der Europäischen Kommission definierten Schlüsselkompetenzen handelt es sich um folgende: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Vgl. Europäisches Parlament (2006, 14) http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf [abgerufen am 6.8.2008] sowie European Communities (2007): Key competences for lifelong learning. European Reference Framework. Luxembourg. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf [abgerufen am 21.12.2008]. Vgl. Kapitel 1.2.1 Anforderungen der Arbeitswelt: Unternehmerische, fachliche, soziale und persönliche Kompetenzen.

4 EQF: European Qualification Framework bzw. EQR: Europäischer Qualifikationsrahmen, vgl. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm [abgerufen am 6.8.2008].

5 NQR: Nationaler Qualifikationsrahmen bzw. NQF: National Qualification Frame, vgl. www.bmwf.gv.at/submenue/wissenschaft/national/nqr [abgerufen am 6.8.2008].

6 EC: European Credit System; VET: Vocational Education and Training; vgl. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/vocational_en.html [abgerufen am 6.8.2008].

liche Aus- und Weiterbildung sowie zur Vergleichbarkeit beruflicher Kompetenzen), EURES[7] (Netzwerk zur Förderung der ArbeitnehmerInnen-Mobilität in Europa) und PLOTEUS[8], ein Portal für Lernangebote (vgl. Kapitel 1.2.1.2 Kompetenzen, Qualifikationen: Definitionen und Abgrenzungsversuche):

Abbildung 1: Instrumente auf europäischer Ebene

Quelle: Pichler, A. (2007, 3)

1.1.2 Implementierung auf nationaler und regionaler Ebene

Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst setzte sich zum Ziel, bis Anfang 2007 ein Grundlagenkonzept für Lebenslanges Lernen in Österreich mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung auszuarbeiten. Im Jänner 2007 wurde der strategische Bericht der einberufenen ExpertInnengruppe vorgelegt. Neben den Verknüpfungen mit EQF und ECVET sind jene mit dem NQR und dem EU-Arbeitsprogramm »Allgemeine und berufliche Bildung 2010« berücksichtigt worden. Neben der Formulierung der Grundprinzipien einer innovativen Politik des Lebenslangen Lernens in Österreich wurden fünf strategische Leitlinien mit Empfehlungen formuliert:

7 EURES: European Employment Services.

8 PLOTEUS: Portal on Learning Opportunities Throughout the European Space; altgriechisch für »Navigator«, http://ec.europa.eu/ploteus [abgerufen am 23.12.2008].

Abbildung 2: Eckpfeiler einer innovativen LLL-Politik in Österreich

LEITLINIEN	**Lebensphasenorientierung**
	Aufnahme von Bildungsprozessen jederzeit ermöglichen
	Modularisierung des Bildungsangebots
	Zeit für Bildungsprozesse geben
	Lernende in den Mittelpunkt stellen
	Verschränkung der Lernorte und Entwicklung neuer Lernarchitekturen
	Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden
	Breitere Förderung und Nutzung von eLearning und Fernunterricht
	Ein neues Selbstverständnis und neue Aufgaben für Lehrende entwickeln
	Life Long Guidance
	Ausbau bestehender unabhängiger, anbieterübergreifender Anlaufstellen für Berufs-, Bildungs- und Karriereberatung
	Professionalisierung der Berufs-, Bildungs- und Karriereberatung
	Zugang zu Beratung verbreitern
	Kompetenzorientierung
	Entwicklung von Kompetenzportfolioinstrumenten zur Anerkennung von insbesondere informell erworbenen Wissen und Fähigkeiten
	Duale Bildungsangebote auf unterschiedlichen Niveaus schaffen
	Förderung der Teilnahme an LLL
	Stärkung der Bildungsmotivation und der Freude am Lernen
	Flächendeckende Grundversorgung mit Angeboten zu allgemeiner und beruflich verwertbarer Basisbildung
	Aus- bzw. Aufbau regionaler Lernnetze und Bildungsverbünde
	Qualifizierung von Arbeitslosen durch Integration in und Kooperation mit öffentlichen und privaten Bildungsangeboten
FINANZIERUNG	Öffentliche Vollfinanzierung bis zum Ende der Sekundarstufe 1 (inklusive vorschulischer Bereich) und kostenfreier Abschluss der Sekundarstufe 2 bei Erhaltung der betrieblichen Beiträge zur Finanzierung der Lehrlingsausbildung
	Schaffung der gesetzlichen Grundlagen für die Ausrichtung der gemischten Finanzierung auf das Individuum
	Gemischte Finanzierung nach Beendigung der Sekundarstufe 2 – Einbindung der Länder und bestimmter AMS Maßnahmen
	Besondere Förderung für spezielle Zielgruppen, z. B. durch Steueranreize
	Schaffung gesetzlicher Grundlagen zur Optimierung des lernerzentrierten Finanzierungsmodells (z. B. Steuerbegünstigung beim Ansparen)
	Ausweitung des lernerzentrierten Finanzierungsmodells auf den gesamten Bildungsbereich nach Abschluss der Sekundarstufe 2
GOVERNANCE	Innovative politische Steuerungsformen
	Politische Institutionalisierung durch LLL-Rat
	Sektorspezifische Verankerung von LLL
	Monitoring der Umsetzung
PROZESS	Politischer Prozess
	Thematische Konkretisierung
	Bewusstseinsbildung

Quelle: Cendon, E. et al., (2007, 7 [sic])

Im Hinblick auf ältere ArbeitnehmerInnen sind unterschiedliche Punkte dieses Konzeptes relevant: Vielfach trifft es nicht mehr zu, dass auf eine Ausbildungsphase eine Erwerbstätigkeitsphase folgt, sondern dass Weiter- oder Höherqualifizierung eine permanente Notwendigkeit sind, um beschäftigungsfähig zu bleiben. Eine Voraussetzung dafür ist, dass Lernen in jeder Lebensphase, ob arbeitslos, berufstätig, in Bildungskarenz, Kinderbetreuungszeit oder Pension, unter Berücksichtigung der individuellen Lernbiographie und Zielvorstellungen (Abschlüsse nachholen etc.) möglich sein soll. Mehr zeitliche und örtliche Flexibilität im Angebot würde es älteren MitarbeiterInnen erleichtern, eine ausgewogene Work-Life-Balance zu haben, Bildungsangebote verstärkt zu nutzen und in Teilschritten Erfolge zu erleben. Duale Bildungsangebote (betriebliche Praxis ergänzt durch Fortbildung in einer Bildungsinstitution), informelle Umgebungen (zusätzlich zu formellen), methodische Individualisierung durch selbstgesteuertes Lernen (ohne jedoch soziales Lernen bzw. Lernformen zu vernachlässigen, in Form von generationenübergreifendem Lernen) sowie prozessorientiertes und praxisbezogenes Lernen unter Einsatz vielfältiger Medien ermöglichen die Organisation des Lernens, den persönlichen, familiären und beruflichen Bedürfnissen entsprechend. In diesem Zusammenhang ist ein Weg mit stärkerem Fokus auf Weiterbildungsangeboten mit E-Learning angedacht, das jedoch v.a. für lernungewohnte und bildungsferne Menschen häufig mit großen Barrieren verbunden ist. Aus diesem Grund bedarf es auch einer lebenslangen, unabhängigen Lernbegleitung (Lifelong Guidance), die neben Beratung und Hilfestellung beim »Lernen lernen« in dieser Hinsicht auch Empowerment[9] leistet. Das Sichtbarmachen von Kompetenzen (als Ausdruck von Fähigkeiten), nach außen und für sich selbst, ist ein weiterer wichtiger Punkt, wenn es um ältere ArbeitnehmerInnen geht.[10]

Territorialpakte sind »(…) vertraglich vereinbarte regionale Partnerschaften zur Verknüpfung der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik mit anderen Politikbereichen, um zur Verbesserung der Arbeitsmarktlage in den Regionen beizutragen.« (Scoppetta et al. 2007, 38) Im Rahmen der Förderperiode 2007 bis 2013 unterstützt der Europäische Sozialfonds (ESF) österreichische Projekte, insbesondere in den Bereichen »Lebenslanges Lernen« und »Productive (oder ›Active‹) Ag(e)ing«[11], zum Beispiel Maßnahmen in der Qualifizierungsförderung von Beschäftigten und Beratung von Unternehmen. Die Fördermöglichkeit territorialer Pakte soll Anreize dafür schaffen, regionale Unternehmen und Bildungsträger in Projektkonzepte einzubeziehen. Die Ziele liegen u.a. in der Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit älterer MitarbeiterInnen, Gesundheitssicherung und Prävention, Kooperationen zwischen Betrieben und Bildungsanbietern sowie der Wertschätzung des Erfahrungswissens Älterer, da dieses vor allem hinsichtlich des KMU[12]-Bereiches aufgrund fehlender Konzepte häufig verlorengeht.

9 Empowerment: engl. »To empower«: befähigen, bevollmächtigen.

10 Vgl. Kapitel 1.2 Veränderte Arbeits- und Lernwelten?

11 Aging: aus dem Englischen für »Alter«, »Alternd«, »Älterwerden« etc. Sowohl die Schreibweise »Aging« (Amerikanisches Englisch) als auch »Ageing« (Britisches Englisch) sind gebräuchlich.

12 KMU: Kleine und mittlere Unternehmen; Definition anhand von MitarbeiterInnenzahl (z.B. Kleinstunternehmen: < 10, Kleinunternehmern < 50), Jahresumsatz und Jahresbilanzsumme. Vgl. Europäische Kommission (2006): Die neue KMU-Definition. Benutzerhandbuch und Mustererklärung. Brüssel.

1.1.3 Entwicklungspartnerschaften und Projekte mit dem Schwerpunkt »Ältere am Arbeitsmarkt«

Too old for the job?[13] Im Rahmen des Arbeitsmarktprogrammes EQUAL[14] wurden im vergangenen Jahrzehnt Lösungsstrategien insbesondere für arbeitsmarktferne Zielgruppen regionen- bzw. problemspezifisch erarbeitet. In der ersten Antragsrunde (2002–2005) haben 58 Entwicklungspartnerschaften (EP) ihre Arbeit aufgenommen, in der zweiten (seit Sommer 2005) wurden 52 neue EP in Angriff genommen (vgl. BMWA 2007, 49ff). Aufgrund des verstärkten Interesses an der Thematik wurde dabei der Bereich »Arbeitsmarktintegration älterer Arbeitsuchender« von mehreren Entwicklungspartnerschaften ins Zentrum ihrer Arbeit gestellt. In der zweiten Antragsrunde wurden außerdem Unternehmensgründung (dieser Schwerpunkt widmet sich vorrangig Frauen, vor allem Wiedereinsteigerinnen, Älteren und Immigrantinnen) sowie betriebliche Weiterbildung (durch Qualifizierung benachteiligter Zielgruppen, insbesondere Älterer, aktives Lernen am Arbeitsplatz und Sichtbarmachen informell angeeigneter Fähigkeiten) als Teilschwerpunkt des Lebenslangen Lernens in das österreichische EQUAL-Programm integriert.

2005 erfolgte ein österreichweiter Zusammenschluss von Pakten zur EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »TEP_EQUAL_ELDERLY. Die Initiative, die die Qualitäten von älteren Beschäftigten aufzeigt«,[15] um gemeinsam Lösungen für die Fragestellungen bezüglich älterer Beschäftigter zu erarbeiten. Hauptziele waren die Anerkennung, Sichtbarmachung und Förderung des Potenzials älterer ArbeitnehmerInnen, die einerseits beschäftigt werden bzw. anderseits in Beschäftigung bleiben sollten. Dies erfolgte durch die Einführung der »Elderly plans«, die passgenaue Maßnahmen für Ältere initiierten: Vor allem in Human-Resources-Abteilungen von Unternehmen sollte ein alter(n)sgerechter Umgang mit Älteren implementiert werden, indem deren Erfahrungswissen wertgeschätzt wurde. In mehreren Projektmodulen wurden beschäftigungslose ältere Menschen für den Arbeitsmarkt »fit gemacht« bzw. Unternehmen bezüglich Betriebsimage und Rekrutierung älterer ArbeitnehmerInnen beraten. Die »Toolbox elderly« lieferte Instrumente, die zur Strategienentwicklung und zum internen Umgang mit Altersfragen im Unternehmen eingesetzt werden konnten.[16] Ein wichtiger Beitrag war in diesem Zusammenhang auch das »Pakte-Grünbuch Ältere 2006 für einen generationengerechten und Erfahrungswissen wertschätzenden Arbeitsmarkt

---

13 Quelle: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=816&langId=en [abgerufen am 2.1.2010].

14 EQUAL war eine vom Europäischen Sozialfonds finanzierte Gemeinschaftsinitiative der Europäischen Union zur Ideenentwicklung bezüglich Beschäftigung und sozialer Eingliederung. Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts, des ethnischen Ursprunges, der Religion, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung werden bekämpft, um ein integrationsförderndes Arbeitsleben zu ermöglichen. Vgl. http://ec.europa.eu/employment_social/equal/index_de.cfm [abgerufen am 13.8.2008] bzw. die Homepage von EQUAL Österreich www.equal-esf.at/new/de/index.html [abgerufen am 13.8.2008].

15 In der Entwicklungspartnerschaft TEP_EQUAL_ELDERLY kooperieren alle neun Pakte auf Landesebene. Darüber hinaus fungieren das Bundeskanzleramt, die Arbeiterkammer, die Wirtschaftskammer, Unternehmen und NGOs als PartnerInnen. Finanziell verantwortliche Organisation, Gesamtkoordinator und Träger der TEP-Koordinationsstelle ist das Zentrum für Soziale Innovation (ZSI) in Wien. Ausführlichere Informationen finden sich auf www.elderly.at

16 Die »Toolbox elderly« ist im Internet unter www.toolbox.elderly.at abrufbar.

der Zukunft« (ZSI 2006), das nach einer Darstellung der Tätigkeitsfelder der Pakte sowie der Situation Älterer am österreichischen Arbeitsmarkt die Pakte-Strategien generationengerechter Arbeitsmarkt, sozial abgesichertes Altern und lebensbegleitende bzw. lebensphasenorientierte Aus- und Weiterbildung beleuchtete und Vorschläge für deren Umsetzung bereitstellte.

Das Projekt »Active Ageing & TEPs« überprüfte Förderungsmöglichkeiten generationenübergreifender betrieblicher Personalpolitik mit besonderem Augenmerk auf alter(n)sgerechte Weiterbildungskonzepte. Die Sensibilisierung der Unternehmensführung für bevorstehende demographische Entwicklungen wurde ebenso betont wie die Forcierung von Weiterbildung bezüglich Diversitäts- und Generationenmanagement. In »9x9 Handlungsoptionen für Pakte« werden die folgenden Förderziele, Umsetzungsschritte und Beispiele aus der Praxis bereits laufender Projekte erläutert (vgl. Active Ageing & TEPS 2008):[17]

- Alternsgerechte aktive (Re-)Integrationsmaßnahmen.
- Generationenübergreifende Personalpolitik in Betrieben durch alternsgerechte Aus- und Weiterbildungskonzepte.
- Innerbetriebliche gesundheitsfördernde Maßnahmen.
- Kooperationen zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen.
- Informations- und Fortbildungsmaßnahmen für MultiplikatorInnen in KMUs.
- Sensibilisierungsmaßnahmen zum Erfahrungswissen Älterer.
- Diversitätsmanagement.
- Vorausschauende Arbeitsmarktbedarfsanalysen.
- Active Ageing in TEP-PartnerInnenorganisationen.

Die EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen / Wertschätzung erfahren« erstellte ein Handbuch für alternsgerechte Arbeitsplätze zur Integration älterer ArbeitnehmerInnen im Betrieb, sowie die »toolbox 45+«, eine Materialsammlung für die Praxis mit Erhebungsinstrumenten, Broschüren u.ä. Ein weiteres Augenmerk des Projektes richtete sich auf die notwendige positive mediale Darstellung des Alters, so auch auf der transnationalen Konferenz »Media in an Ageing Society«.[18]

Im Projekt »WAGE Winning Age. Getting futurE. Älter werden. Zukunft haben!« des Landes Oberösterreich wurde ebenfalls mittels einer Wanderausstellung, des »Minerva Awards« für aktives Altersmanagement, einer Kulturinitiative und eines Dialoges mit SchülerInnen das Altersbild in der Öffentlichkeit thematisiert. Darüber hinaus ging es um die Sensibilisierung von MultiplikatorInnen in Betrieben, die Entwicklung von Strukturen für zielgruppenorientiertes Altersmanagement und Empowerment durch Bereitstellung von Qualifizierungsmodellen, um Ältere länger in Beschäftigung zu halten.[19]

17 Weitere Informationen über das Projekt gibt es unter www.elderly.at/de/AAT.html.

18 Auf www.u-turn-equal.at/index.php?id=72 finden sich zahlreiche Handbücher, Leitfäden usw., die im Verlauf der Entwicklungspartnerschaft entstanden sind. Viele stehen als kostenlose Downloads zur Verfügung, andere können gegen Gebühr bestellt werden.

19 Details finden sich auf der Homepage www.wage.at

Die Entwicklungspartnerschaft »g-p-s/generationen-potenziale-stärken« beschäftigte sich im Zeitraum 2005 bis 2007 mit betrieblicher Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen ab 45. Die Ziele der Aktivitäten lagen in der Förderung der Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungen, Einbindung in Wissensmanagementsysteme von Unternehmen und im Abbau bildungshemmender Faktoren. Im Modul 3 des Projektes beschäftigte sich ein Team der Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung der Uni Klagenfurt mit alters- und genderspezifischer Didaktik in der Weiterbildung.[20]

Eine Weiterbildung zur/zum »GENERATIONENguide« erarbeitete die EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«. Diese ExpertInnen sollten als MultiplikatorInnen in der betriebsinternen Gestaltung von alter(n)sgerechtem Arbeiten wirken.[21]

Die oben angeführten EQUAL-Projekte stellen lediglich eine Auswahl an österreichischen Unternehmungen dar, die sich insbesondere der Thematik »Ältere am Arbeitsmarkt« gewidmet haben. Auch andere EU-Staaten führen bzw. führten EQUAL-Projekte für die Zielgruppe der Älteren durch.[22] Andere Organisationsformen beschäftigen sich ebenfalls mit dem Thema, allerdings mit Schwerpunkt auf Maßnahmen für ältere Arbeitslose, d.h., viele dieser Projekte setzten nicht bei der Prävention an, solange Ältere noch im Betrieb stehen, sondern entwickeln Angebote, die erst nach Eintritt der Arbeitslosigkeit in Kraft treten können. Vermehrt wird in den letzten Jahren jedoch auch auf bessere Unternehmensberatung durch Diversity Management[23] in Betrieben gesetzt, um durch vorbeugende Begleitung Arbeitslosigkeit älterer Menschen nach Möglichkeit zu vermeiden.

1.1.4 Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen für ältere Arbeitslose

In Österreich gibt es durch Implacement- und Outplacement-Stiftungen, Placement, Gemeinnützige Arbeitskräfteüberlassung oder Sozialökonomische Betriebe (SÖBs) vielfältige arbeitsmarktpolitische Maßnahmen für ältere Arbeitslose.

In Implacement-Stiftungen erhalten Arbeitslose eine Qualifizierung, die für die Arbeit in einem Unternehmen erforderlich ist. Betriebe können so gezielt fehlende Fachkräfte ausbilden lassen. In dieser Form ist die Chance des Wiedereinstieges von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt sehr groß, da die Maßnahme das Vorhandensein einer freien Stelle voraussetzt. Initiativen dieser Art sind die Regionalstiftung für Ältere »Erfahrung zählt«, ein Projekt im Rahmen des Territorialpaktes Steiermark, und »Job Konkret 45+« des Territorialpaktes Niederösterreich.[24]

20 Resultate und Endberichte dieser EP sind auf www.g-p-s.at nachlesbar.

21 Genauere Informationen sind auf www.bab.at/agepowerment abrufbar.

22 EQUAL-Projekte aus anderen EU-Staaten mit dem Schwerpunkt Ältere am Arbeitsmarkt sind z.B. das »Older Workers Employment Network« (www.owenproject.co.uk) in Großbritannien, »Over 45 Occupazione Valorizzazione Empowerment Reinserimento di disoccupati« (www.over45.org) in Italien und »Life competence – a plus for 50+« (www.livskompetens.com) sowie weitere in Belgien, Deutschland und Frankreich.

23 Engl. »Diversity«: Vielfalt, Ungleichheit, Verschiedenheit.

24 Detailinformationen unter www.erfahrungzaehlt.at bzw. www.jugend-und-arbeit.at/jobkonkret.htm

Outplacement-Stiftungen kommen als Qualifizierungsmaßnahmen zum Tragen, wenn absehbar ist, dass durch Personalabbau eine größere Gruppe an Arbeitskräften von Arbeitslosigkeit bedroht ist. Die »Arbeitsstiftung Burgenland«[25] zählt zu dieser Form der Förderung. Viele große Unternehmen haben eigene Betriebsstiftungen eingerichtet. Die Kosten dafür übernimmt größtenteils das AMS – soeben (Stand: Jänner 2009) wurde für die Automobilindustrie eine Verlängerungsmöglichkeit dieser Maßnahme bis zu 18 Monaten beschlossen –, dadurch sind die Kosten für die Unternehmen nicht so hoch. Die Firmen haben jedoch die Garantie, das bestausgebildete Personal verfügbar zu haben, wenn die Wirtschaftslage wieder besser ist. Die TeilnehmerInnen in Stiftungen müssen allerdings Einkommenseinbußen in Kauf nehmen.

Der Begriff »Placement« meint generell die Unterstützung arbeitsloser Menschen bei der Bewerbung und der Arbeitsuche. In diesem Bereich gibt es zahlreiche Initiativen, die sich speziell Älteren widmen, so etwa die Austrian TaskManagement Group (ATMG), die selbständigen ProjektmanagerInnen behilflich ist und auf das Erfahrungswissen Älterer setzt[26], oder »die Initiative 40«[27], ein Projekt im Rahmen des Territorialpaktes Salzburg.

Um so genannte »Gemeinnützige Arbeitskräfteüberlassungen« handelt es sich, wenn Menschen in einer Dienstleistungseinrichtung angestellt und für gewisse Zeitabschnitte an Firmen verliehen werden, da sie nicht mehr vermittelbar sind. Ein Beispiel dafür ist »Flexwork«, ein Unternehmen des waff (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds).[28]

So genannte »Sozialökonomische Betriebe« (SÖBs) sind marktwirtschaftlich orientiert und bieten vor allem Langzeitarbeitslosen befristete Arbeitsplätze zur Qualifizierung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt. Der Verein gojob40+[29] beispielsweise bietet arbeitsuchenden Menschen über 40 Hilfestellung durch mehrere Dienstleistungsbetriebe, so u.a. eine Werbeagentur.

Eine aktuelle, derzeit bis 30. Juni 2010 befristete Beschäftigungs- und Trainingsform ist die »Bildungskarenz Plus«, eine Förderung des AMS Steiermark und des Landes Steiermark. Diese Option zielt darauf ab, Unternehmen, die von der Wirtschaftskrise betroffen sind, und deren MitarbeiterInnen zu unterstützen. Weiterbildungsmaßnahmen für ArbeitnehmerInnen können für die Dauer von bis zu einem Jahr abgeschlossen werden. Das AMS übernimmt für diese Zeit die Auszahlung des Weiterbildungsgeldes in Höhe des Arbeitslosenbezuges. Nebenbei sind Bezüge aus beruflicher Tätigkeit unterhalb der Geringfügigkeitsgrenze (z.Z. 366,33 Euro) erlaubt. Bis zu 25 Prozent der Weiterbildungskosten (bzw. einer maximalen Höhe von 1.250 Euro) refundiert den teilnehmenden Unternehmen zusätzlich das Land Steiermark. Für die Inanspruchnahme dieses Modells gelten folgende Voraussetzungen:

- »Arbeitsverhältnis von mindestens einem halben Jahr ununterbrochener Dauer.
- Nachweis der Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme im Ausmaß von mindestens 20 Wochenstunden oder einer vergleichbaren zeitlichen Belastung.

25 Ausführlichere Informationen auf www.arbeitsstiftung-bgld.at
26 Details sind auf www.atmg.at abrufbar.
27 Weitere Informationen: www.initiative40.at
28 Details: www.flexwork.at
29 Informationen zu diesem Projekt finden sich auf www.gojob40.at

- Vereinbarung im Sinne des AVRAG (Arbeitsvertragsrechts-Anpassungsgesetz) (…).
- Die Zahl der TeilnehmerInnen ist auf maximal 100 Personen pro Unternehmen beschränkt.« (www.ams.at/_docs/600_pb_BiKaPlus.pdf [abgerufen am 8.1.2010].

Der Kranken- und Unfallversicherungsschutz ist während der Bildungskarenz Plus gewährleistet; außerdem werden diese Weiterbildungszeiten bei der Pensionsermittlung eingerechnet.

Andere Maßnahmen und Initiativen setzen Schwerpunkte wie Aus- bzw. Weiterbildung, Sensibilisierung sowie Bewusstseinsbildung und Gesundheit, einem besonders wichtigen Thema in der Arbeit mit Älteren. Auch die soziale Verantwortung von Betrieben stellt eine der Zielsetzungen dar. In diesem Bereich geht es allerdings nicht mehr um die Schaffung bzw. Suche von Arbeitsplätzen, sondern um Unternehmensethik mit der Fragestellung nach der Rolle älterer MitarbeiterInnen in Unternehmen.

Einen ausführlichen Überblick zum Thema »Ältere am Arbeitsmarkt«, zu diesbezüglichen Maßnahmen, Projekten und Entwicklungspartnerschaften bietet das »Praxishandbuch Ältere am Arbeitsmarkt: Ressourcen – Maßnahmen – Strategien« des AMS Österreich (Mosberger/Muralter/Zdrahal-Urbanek/Lepschy 2007).

1.1.5 Demographischer Wandel und Lebenslanges Lernen

Die veränderte demographische Situation richtet neue Ansprüche an Unternehmen, Arbeitsmarkt und Politik und in weiterer Folge an TrainerInnen, die mehr und mehr mit einer älteren Klientel konfrontiert sind, sowie an ältere Arbeitskräfte selbst, die sich vor neue Herausforderungen in punkto Weiterbildung und Flexibilität gestellt sehen. Klassische lineare Bildungs- und Erwerbsverläufe sind kaum mehr zu finden und werden von lebensphasenabhängigen Ansprüchen und Bedürfnissen ersetzt. Lebenslanges Lernen stellt in diesem Sinne häufig weniger eine bewusste Entscheidung, sondern eine berufliche Unerlässlichkeit dar. Die demographischen Veränderungen werden somit zukünftig nicht nur in Statistiken der Bevölkerungsstruktur, sondern auch in jenen beruflicher Weiterbildung ablesbar sein.

Der demographische Wandel ist eine logische Konsequenz aus dem Zusammentreffen mehrerer Faktoren: Sinkende Geburtenraten, verkürzte Lebensarbeitszeit (aufgrund von verlängerten Ausbildungszeiten und früheren Pensionsantritten), Pensionierungswellen (hervorgerufen durch das Erreichen des Rentenalters von geburtenreichen Jahrgängen, den »Baby-Boomern«), eine friedliche politische Lage, die sich ständig verbessernde medizinische Versorgung und die somit ständig steigende Lebenserwartung (vgl. ÖIF 2000, 22) führen zu einer Verlagerung der Altersstruktur.

Da die Säuglings- und Kindersterblichkeit im Zuge sozialer und medizinischer Entwicklungen rapide gesunken sind, ist Sterblichkeit zu einem Kennzeichen des hohen Alters geworden. Besonders der Anstieg der Zahl der Höchstaltrigen ist ein Merkmal des gesellschaftlichen Alterungsprozesses. Als Gründe dafür sind einerseits der Rücklauf der Sterblichkeit in jungen Jahren

anzuführen, andererseits aber vor allem zwei geburtenstarke Alterskohorten, die in den Jahren zwischen 1939 und 1943 sowie zwischen 1960 und 1964 geboren wurden (vgl. dazu Kapitel 1.1.6 Alter(n) und Sprache). Sie sind für den Prozess des »doppelten Alterns« mitverantwortlich. Diese geburtenstarken Jahrgänge oder »Baby-Boomer« erreichen sukzessive die Phase des Alters bzw. des hohen Alters (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie 1999, 15).

Laut Berechnungen der Statistik Austria (vormals: Österreichisches Statistisches Zentralamt) aus dem Jahr 2009 wird es bis zum Jahr 2030, abhängig von der Entwicklung der Lebenserwartung, zu einem Anstieg des Gesamtbevölkerungsanteiles der Über-60-Jährigen auf bis zu 31 Prozent kommen. Dies entspricht einer Steigerung von derzeit 1,9 (23,1 Prozent des Gesamtbevölkerungsanteiles) auf rund 2,8 Millionen ältere Menschen in der Bevölkerung. Die Bevölkerungsgruppe der Kinder und Jugendlichen bis 15 Jahre bildet derzeit einen Bevölkerungsanteil von 15 Prozent, der bis zum Jahr 2035 auf 13,9 Prozent zurückgehen wird. Der Anteil der Menschen zwischen 15 und 60 Jahren im erwerbsfähigen Alter liegt derzeit mit 5,2 Millionen Menschen bei 62,1 Prozent und reduziert sich bis zum Jahr 2030 auf voraussichtlich 4,9 Millionen Menschen mit einem Bevölkerungsanteil von 54,8 Prozent:

Abbildung 3: Vorausberechnete Bevölkerungsstruktur für Österreich 2009–2075, laut Hauptszenario

Jahr	Bevölkerungsstruktur						
	Ins-gesamt	Unter 15 Jahre	15 bis unter 60 Jahre	60 und mehr Jahre	Unter 15 Jahre	15 bis unter 60 Jahre	60 und mehr Jahre
	absolut				in %		
2008	8.336.549	1.269.556	5.186.511	1.880.482	15,2	62,2	22,6
2009	8.368.842	1.255.295	5.202.396	1.911.151	15,0	62,2	22,8
2010	8.396.760	1.244.170	5.214.699	1.937.891	14,8	62,1	23,1
2011	8.427.431	1.234.660	5.230.619	1.962.152	14,7	62,1	23,3
2012	8.462.046	1.227.682	5.247.771	1.986.593	14,5	62,0	23,5
2013	8.498.651	1.224.733	5.261.016	2.012.902	14,4	61,9	23,7
2014	8.535.845	1.225.142	5.270.316	2.040.387	14,4	61,7	23,9
2015	8.574.121	1.227.413	5.275.600	2.071.108	14,3	61,5	24,2
2020	8.748.917	1.245.284	5.223.688	2.279.945	14,2	59,7	26,1
2025	8.903.569	1.268.127	5.079.259	2.556.183	14,2	57,0	28,7
2030	9.048.365	1.282.698	4.958.051	2.807.616	14,2	54,8	31,0
2035	9.174.298	1.279.720	4.938.846	2.955.732	13,9	53,8	32,2
2040	9.287.466	1.268.918	4.969.513	3.049.035	13,7	53,5	32,8
2045	9.386.774	1.263.021	4.966.532	3.157.221	13,5	52,9	33,6
2050	9.467.172	1.268.536	4.962.088	3.236.548	13,4	52,4	34,2
2075	9.567.587	1.298.244	5.038.823	3.230.520	13,6	52,7	33,8

Quelle: Statistik Austria; Bevölkerungsprognose 2009. Erstellt am 6. Oktober 2009.

Die demographische Entwicklung hat auf mehreren Ebenen weitreichende Konsequenzen. So stellen sich im politischen und wirtschaftlichen Diskurs vor allem Fragen der sozialen und finanziellen Umverteilungsgerechtigkeit zwischen den Generationen, die derzeit über den Generationenvertrag gelöst wird. Bei der prognostizierten Bevölkerungsentwicklung ist die weitere Umsetzung des bestehenden Generationenvertrag-Modells fraglich. Da die Anzahl der erwerbsfähigen Personen im Verhältnis zu der wachsenden Gruppe von alten Menschen drastisch sinkt, wird die staatliche Alterssicherung, die sich hauptsächlich aus Lohnabgaben der arbeitenden Bevölkerung zusammensetzt, in der bisherigen Form nicht mehr leistbar sein. Politik und Wirtschaft sind gefordert, um adäquate Rahmenbedingungen für das Leben in einer alternden Gesellschaft zu schaffen.

1.1.6 Alter(n) und Sprache

Wer ist eine ältere ArbeitnehmerIn? Ab wann ein Mensch als »älter am Arbeitsmarkt« gilt, hängt von der Perspektive der Einschätzenden ab. »Kalendarisches Alter«[30], »Biologisches Alter«[31], »Soziales Alter«[32], »Alter« als Begriff in der Berufstätigkeit oder als Grenze für den Eintritt in eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme unterscheiden sich stets vom »gefühlten« (psychologischen) Alter einer Person. Nicht selten geht mit einer äußeren Klassifizierung eine Verletzung bzw. eine Beeinträchtigung im persönlichen Umgang mit der Thematik des eigenen Alterns einher.[33]

In den Berichten »Ageing and Employment Policies Austria« (OECD 2005, 3) und »Ageing and Employment Policies Live Longer, Work Longer« (OECD 2006, 16) definiert die OECD ältere ArbeitnehmerInnen ab 50 Jahren bis zum Pensionseintritt, wobei darauf hingewiesen wird, dass die 50-Jahres-Marke selbst nicht als Kriterium dienen kann, ab wann jemand als »alt« gilt oder nicht: »For the review and in this report, older workers are defined as all workers aged 50 and over. The age of 50 is not meant to be a watershed in and of itself in terms of defining who is old and who is not, but it does correspond to the age after which labour force participation rates begin to decline in many countries.« (OECD 2006, 16)

In der Praxis zeigt sich, dass in unterschiedlichen Branchen sowie am Arbeitsmarkt generell verschiedene ungeschriebene Altersgrenzen bestehen: Das gewünschte Alter zukünftiger Mitar-

30 Das »Kalendarische Alter« einer Person ist durch das Geburtsdatum bestimmt und erlaubt Bezüge zu lebensbestimmenden Ereignissen innerhalb einer Kohorte. »Kohorte« im sozialwissenschaftlichen Sinne meint Jahrgänge zur Abgrenzung von Bevölkerungsgruppen, die ein gewisses Kriterium teilen, z.B. Alterskohorten oder Geburtskohorten.

31 »Biologisches Alter« meint die körperliche Verfassung eines Menschen bzw. deren Veränderung im Laufe der Zeit.

32 Das »Soziale« oder »Sozio-psychologische Alter« ist durch gesellschaftliche Aufgaben bzw. die Stellung und Rolle in der Gesellschaft gekennzeichnet, beispielsweise die Wahrnehmung unterschiedlicher Rollen in Familie, Beruf, Politik, Religion (Ehrenämter, Vereine etc.) usw.

33 Vgl. zu dieser Thematik: Steiner, K. / Sturm, R. (Hg.) (2005): Alte Hasen zum Alten Eisen? Beiträge zur Fachtagung »Alte Hasen zum Alten Eisen? Zur Situation älterer Menschen am Arbeitsmarkt« vom 21. Juni 2004 in Wien (siehe auch: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport43.pdf).

beiterInnen liegt in Stellenanzeigen kaum jemals jenseits der 35. Ab 40 kann es branchenspezifisch bereits schwierig werden, einen Arbeitsplatz zu finden (u.a. in Medienberufen und der Werbebranche), ab einem Alter von 45 Jahren setzen aufgrund der Vermittlungsschwierigkeiten die ersten diesbezüglichen Angebote und Maßnahmen des Arbeitsmarktservice ein. Für Frauen und für Unternehmen, die Arbeitslose über 45 Jahren einstellen, gibt es spezielle Förderangebote.

Die Ausformung eines regelrechten Jugendkultes in den letzten Jahrzehnten zeigt sich also auch überdeutlich in der Firmenpolitik. Als Gründe für den Abbau älterer ArbeitnehmerInnen werden höhere Lohnkosten, veraltete Qualifikationen, niedrigere Lernbereitschaft, abnehmende Leistungsfähigkeit, steigende Krankenstände und mangelnde Flexibilität als mögliche Gründe für Ablehnung ins Treffen geführt. Solche Vorurteile rühren von einer mangelnden Beschäftigung mit den Kenntnissen und Fähigkeiten älterer MitarbeiterInnen her. Tatsache ist, dass Ältere und Jüngere über unterschiedliches Wissen und verschiedene Wege, sich dieses anzueignen und zu erhalten, verfügen (vgl. Kapitel 1.3 Lernen). Allerdings steigen nach derzeitigen Gehaltsmodellen die Lohnkosten mit fortschreitendem Alter, die zukünftig in dieser Form wohl nicht mehr finanzierbar sein werden und Alternativen weichen müssen.

Ältere am Arbeitsmarkt generell, speziell aber ältere Arbeitslose, haben mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen. Um das Ziel der Erhaltung der Arbeitsfähigkeit und eines erfolgreichen Wiedereinstieges zu erreichen, definierte die EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen / Wertschätzung erfahren« drei Ebenen:

- Individuelle Ebene;
- Ebene der Unternehmen;
- Gesellschaftspolitische und strukturelle Ebene (U-TURN Erfahrung wertschätzen / Wertschätzung erfahren 2007, 3ff).

Die individuelle Ebene umfasst Probleme, die für die Betroffenen mit dem Verlust des Arbeitsplatzes einhergehen: Der Bezug zur Arbeitswelt kann verloren gehen, Selbstbewusstsein und -verständnis werden in Mitleidenschaft gezogen, Gefühle der Chancenlosigkeit, des Nicht-Gebraucht-Werdens sowie Identitätsverlust entstehen. Nicht formalisierter Bildung (ohne Zeugnisse oder Zertifikate) wird von den Betroffenen meist kaum Bedeutung beigemessen; Selbstpräsentation stellt ein großes Problem für Ältere dar, wenn sie es nicht gewohnt sind, sich zu »vermarkten«. Dies wird häufig als peinlich, übertrieben oder unnötig empfunden.

Die Unternehmensebene meint strukturiertes Alter(n)smanagement, so etwa die Unternehmenskultur, die mit älteren ArbeitnehmerInnen gepflegt wird. Der Verein »respACT austrian business council for sustainable development« zur Förderung gesellschaftlicher Verantwortung von und in Unternehmen beschäftigt sich u.a. mit Alter(n)smanagement als Teil der Unternehmenskultur, indem Corporate Social Responsibility (CSR)-Konzepte[34] für verschiedene Betriebsstrukturen und Materialien für Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen zur

34 Details zur Position der Europäischen Kommission zu CSR als Unternehmensbeitrag zur nachhaltigen Entwicklung finden sich in den Dokumenten der Websites http://ec.europa.eu/enterprise/csr/index.htm bzw. http://ec.europa.eu/enterprise/csr/article.htm. Weitere Informationen über respACT gibt es auf www.respact.at

Verfügung gestellt werden. Außerdem an dieser Stelle zu nennen sind die Aktivitäten der bereits in Kapitel 1.1.3 beschriebenen Entwicklungspartnerschaften und Projekte mit dem Schwerpunkt »Ältere am Arbeitsmarkt«.

Auf gesellschaftspolitischer und struktureller Ebene wird auf das Alter als simplen Diskriminierungsgrund am Arbeitsmarkt Bezug genommen, der durch sprachliche Diskriminierung (vgl. Kapitel 1.1.7 Ageism) und einseitige mediale Inszenierung entsteht.

Die EQUAL-Partnerschaft »AGEpowerment – (Re)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern« erstellte im Zuge ihrer Aktivitäten u.a. ein Begriffslexikon mit empfehlenswerten Begriffen (vgl. Eberherr / Fleischmann / Hofmann 2007). Als Grundlage wurde in einem Workshop die Vielfalt an Altersbildern sichtbar gemacht. Positive und eher neutrale Bezeichnungen wie »Altenkompetenz« oder »SeniorenexpertIn« wurden gegenüber sowohl negativen als auch übertrieben positiven Worten bevorzugt. Es wurde versucht, bestehende Stereotype und deren langlebige Ausformungen zu vermeiden. In diesem Zusammenhang wurde die Schreibweise des Begriffes »Alter(n)« von den Beteiligten als sehr positiv empfunden, zumal so das Alter als sichtbarer Prozess verstanden werden kann. Worte, die sich am Lebenszyklus orientieren, werden somit möglich und gebräuchlich; häufige Erwartungshaltungen bezüglich bestimmter Lebensabschnitte werden abgeschwächt.

Ein wichtiger Punkt, der an das oben angeschnittene Thema anknüpft, ist die Bezeichnung von Weiterbildungsveranstaltungen. Folgende Fragestellungen sind dabei beachtenswert:

- Hält eine Maßnahme, die im Besonderen für Ältere konzipiert ist, diese aufgrund der besonderen Zielgruppenorientierung erst recht von einer Teilnahme ab?
- Stigmatisieren Bezeichnungen von Kursen, die speziell für ältere Menschen zugeschnitten sind, gerade diese AdressatInnengruppe?
- Worauf ist in der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen zu achten? Welche Sprache ist zu wählen, um einen wertschätzenden Umgang mit älteren TeilnehmerInnen zu gewährleisten?

Sicherlich ist in diesbezüglichen Formulierungen äußerste Vorsicht geboten. Begriffe wie »Generationenübergreifend« oder »Lebensphasengerecht« sprechen potenzielle TeilnehmerInnen eher an als »Altersgerecht« oder »Für ältere ArbeitnehmerInnen«. Idealerweise werden altersspezifische Zuschreibungen vermieden, um Einseitigkeit und somit Abwehrreaktionen vorzubeugen. Diese Überlegungen beziehen sich auf die Betitelung firmeninterner wie externer Veranstaltungsangebote und spiegeln je nach Formulierung auch die Unternehmenskultur im Sinne von Wertschätzung, Individualität und intergenerationeller Kooperation wider.

Nicht nur der Titel einer Weiterbildungsveranstaltung verlangt sorgfältige Überlegungen, auch die Sprache, die im Kurs generell verwendet wird, erfordert Aufmerksamkeit. Siebert weist diesbezüglich auf die »Normalität des Missverstehens und die Schwierigkeiten der Verständigung« (Siebert 2006, 124f) hin, sowie auf den Begriff »Driftzonen« (nach Maturana und Varela); das sind übereinstimmende Bereiche, die Verständigung möglich machen. Lehr- und Lernsprache sind bislang wenig erforschte Bereiche. Darüber hinaus führt Siebert eine Studie

mit dem Titel »Sprachliches Verhalten und Unterrichtserfolg in Fahrschulen« (vgl. Schneider 1970) an, aus der folgende Rückschlüsse gezogen wurden:

- Reversibilität: LehrerInnen sollten in einer Sprache sprechen, die die erwachsenen SchülerInnen gegenüber den LehrerInnen ebenfalls verwenden können sollten.
- Persönliche Ansprache: Je mehr Zuwendung der/die Einzelne erfährt, desto mehr steigt der Unterrichtserfolg.
- Kürze der Äußerungen: Kürzere Beiträge und Unterrichtserfolg stehen in Zusammenhang.
- Ellipsen: (vgl. oben: »Persönliche Ansprache«) Unvollständige Sätze erfordern mehr selbständige Denkleistungen.

Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass die Sprachverwendung von Lehrenden nachgewiesenermaßen mit dem Bildungsniveau und/oder der Schichtzugehörigkeit der TeilnehmerInnen und den damit durch die Lehrpersonen verknüpften diesbezüglichen Erwartungen an die KlientInnen variiert, beispielsweise durch den Einsatz von Fremdwörtern oder komplizierten Satzbau (vgl. Siebert 2006, 119ff).

1.1.7 Ageism

Eine Situation in einer Lehrveranstaltung zum Thema »Arbeit und Alter«: Die Seminar(beg)leiterin bittet die TeilnehmerInnen, sich in einer »Alterslinie« aufzustellen und mit den KollegInnen ins Gespräch zu kommen, um so die richtige Abfolge zu erfragen. Die Gruppe ist altersmäßig heterogen: EndzwanzigerInnen finden sich ebenso wie Menschen Mitte Fünfzig. *»Ältere am Arbeitsmarkt«*, so erklärt die Moderatorin, *»werden oft als ›45plus‹ bezeichnet.«* Ein erschrockener Zwischenruf ertönt aus der Gruppe: *»Ich bin über fünfundvierzig. Gehöre ich also zum ›Alten Eisen‹?«* Die Frau ist höchst beunruhigt. Es folgt eine persönliche Auseinandersetzung der GruppenteilnehmerInnen mit der Thematik des eigenen Alterns und den üblichen Kategorisierungen am Arbeitsmarkt. Eigene Perspektiven werden mit jenen der KollegInnen verglichen, sprachliche Bezeichnungen werden geprüft.

Wie bereits in Kapitel 1.1.6 eingangs erwähnt, unterscheiden sich äußere Zuschreibungen in punkto Alter, die durch die wirtschaftliche oder arbeitsmarktpolitische Umgangsweise mit der Thematik entstehen, von selbst wahrgenommenen Prozessen des persönlichen Alterns. Aufgrund der steigenden (auch medialen) Präsenz der Begriffskombination »Arbeit und Alter« ist bei der Wortwahl zum Thema große Sensibilität vonnöten. Die Diskriminierung des Altersprozesses und -zustandes wird als »Ageism« bezeichnet: »Altersfeindlichkeit als Form sozialer Diskriminierung, die negative Wahrnehmung des Alters und die damit zusammenhängende Stigmatisierung sowohl des Prozesses Altern als auch des Zustandes Altsein und der davon betroffenen Gruppe von Menschen wird als »Ageism« bezeichnet.« (Kramer 2003, 258)

Der Begriff wurde 1969 vom Gerontologen und Psychiater Robert N. Butler erstmals verwendet. In seinem Artikel mit dem Titel »Age-ism: Another Form of Bigotry« verwendet der

Pulitzer-Preisträger folgende Definition: »Age-ism describes the subjective experience implied in the popular notion of the generation gap. Prejudice of the middle-aged against the old in this instance, and against the young in others, is a serious national problem. Age-ism reflects a deep seated uneasiness on the part of the young and the middle-aged – a personal revulsion to and distaste for growing old, disease, disability; and a fear of powerlessness, ›uselessness‹ and death.« (Butler 1969, 243)

Das heißt, dass die Definition in der ursprünglichen Wortbedeutung auch Vorurteile gegen junge Menschen einschließt, die sich im Lauf der Zeit allerdings nur mehr ausschließlich gegen Ältere manifestiert zu haben scheinen. Illhardt nennt negative Altersfixierung »dreifache Maskierung« unter folgenden Gesichtspunkten: »1. als Schwierigkeit, die Perspektive des Betroffenen wahrzunehmen, 2. als die geschichtlich gewachsene, nur schwach kaschierte, aber immer noch tabuisierte Aversion oder sogar Aggression gegen alte Menschen und 3. als unrealistische Wahrnehmung der Lebenswelt alter Menschen.« (Illhardt 1995, 9)

Die oben erwähnte historische Abwertung von Älteren lässt sich bereits bei Jakob Grimm finden, der 1860 zu den Begriffen »Alt« oder »Alte« meint: »(…) aus einheimischen schriftstellern liesze sich eine lange reihe einstimmiger wörter entnehmen: mürrisch, grämlich, eigensinnig, altfränkisch, karger, knickerig, erbsenzähler, filz, unke …« (Grimm 1984, 226)

Anzumerken ist diesbezüglich auch, dass sich Ageism – der Terminus wurde mittlerweile auch in das Duden Fremdwörterbuch aufgenommen (Duden Fremdwörterbuch 2007) – seit der Prägung des Begriffes durch Butler verstärkt als sprachliche negative Einschätzung des Alters und alter Menschen zeigt. Hierbei lässt sich eine Unterscheidung in dialektale, umgangssprachliche und standardsprachliche Varianten treffen. Eine Vielzahl an Wörtern mit »Alt« als Bestandteil oder als abwertendes Adjektiv ist aus der Umgangssprache bekannt: »Alte Hexe«, »Alte Schachtel«, »Alte Vettel«, »Alte Spinatwachtel«, »Alter Affe«, »Alter Bock«, »Alter Esel«, »Alter Gauner« (wird altersunabhängig verwendet), »Alter Knacker«, »Alter Sack«, »Altes Eisen« u.ä. Damit sind noch nicht jene abwertenden Worte gemeint, mit denen ältere Menschen vor allem im Dialekt und in der Umgangssprache sonst noch bezeichnet werden. Auf Beispiele wird an dieser Stelle verzichtet.

Angesichts so mancher Schlagzeilen in der Presse ist sichtbar, dass die sprachliche Abwertung des Alters auch längst die Hochsprache erreicht hat und gezielt eingesetzt wird. Ein Beispiel aus den Medien: Auf oe3.orf.at wird ein Beitrag mit dem Titel »Wird Thomas Gottschalk alt?« online gesendet und darüber mit Internet-UserInnen diskutiert, dass »Wetten, dass …?«-Moderator Thomas Gottschalk »schön langsam in die Jahre« komme: »Wird Thomas Gottschalk alt? (…) Schön langsam aber kommt Starmoderator Thomas Gottschalk in die Jahre. (…) Thomas Gottschalk wollte dem Olympiasieger Matthias Steiner die Kunst des Stickens näher bringen und zückte dafür ganz uneitel seine Lesebrille. Der Grund: Der Starmoderator ist weitsichtig und sieht nahe Gegenstände nur verschwommen. Dass das Brillenmodell des 58-Jährigen ihn eher zum Opa als zum glänzenden Moderator macht, dürfte Gottschalk weniger gestört haben.« (http://oe3.orf.at/aktuell/stories/320993 [abgerufen am 17.11.2008], Komplettversion siehe Anhang)

Das Positivste an der Situation waren die Zuschauerreaktionen, die mehrheitlich diese Art von »Meldung« generell kritisierten, es als Skandal empfanden, dass bereits eine Lesebrille Anlass zur »Sorge« gäbe und dem Moderator in punkto Intelligenz und Humor Rosen streuten.[35] Weitere Negativbeispiele, besonders aus den 1990er Jahren, finden sich vor allem in der deutschen Presse. Begriffe wie »Alterslast«, »Rentenberg«, »Überaltert« oder »Vergreisung« werden im Zuge der medialen Auseinandersetzung mit der demographischen Entwicklung Teil des thematischen Jargons. Paradox an diesen einseitigen Zuschreibungen ist, dass ältere Menschen nicht verantwortlich dafür sind, dass es immer wenige Junge gibt, und dennoch als Sündenböcke dienen (vgl. Kramer 2003, 260).

Die Bezeichnung »Ältere ArbeitnehmerInnen« ist ebenfalls problematisch, wenn damit eine Problemgruppe am Arbeitsmarkt bezeichnet wird, für die spezielle Förderungen und Maßnahmen notwendig sind, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu steigern und somit zur »Last« für Jüngere werden (vgl. Bertelsmann 1984).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die kontextabhängige Selbstdarstellung älterer Menschen. Während sich viele, wenn es um Erfahrungswissen oder Aktivität geht, als ExpertInnen und vielbeschäftigt sehen, kommt es in anderen Situationen, die eventuell neue Anforderungen an den/die Einzelne/n stellen, zu einer defizitären Selbsteinschätzung: »Die Senior/innen setzen die divergierenden Fremdbilder je nach Interessenslage gleichsam ›taktisch‹ ein« (Siebert 2006, 121f). Schalk sieht in Ergänzung dazu Sprachstile nicht nur im sozialen Kontext variieren, sondern auch Unterschiede je nach Komplexität und Themenrelevanz (vgl. Schalk/Tietgens 1978). Coupland/Coupland/Giles (1991) sowie Thimm vertreten ähnliche Ansichten: »Altsein (und Jungsein) wird in seiner spezifischen Ausprägung und Funktion – als Identifizierungs- oder Abgrenzungsmerkmal – nicht nur in jeder Interaktion zwischen den Beteiligten jeweils situationsspezifisch konstituiert, sondern es unterliegt perspektivischen Wechseln. So sprechen Coupland/Coupland/Giles (1991, 68) von Alter als einem ›(…) token to be manipulated for immediate purposes in the discourse‹. Auch betonen sie die Flexibilität bei der Attribuierung mit Alterszuschreibungen, sie gehen davon aus, dass Sprecher/innen nicht als ›uniformly old or not old‹ anzusehen sind, sondern sich bezüglich einiger Altersaspekte als ›alt‹ darstellen, um sich dann im nächsten Moment von ungewünschten Attributen zu distanzieren und als Nicht-Kategorienmitglied zu präsentieren.« (Thimm 2003, 88)

Nicht zu vernachlässigen ist dabei, dass sich solch negative Selbstäußerungen nicht positiv auf das ohnehin mit vielen pejorativen Attributen besetzte gesellschaftliche Altersbild auswirken.

Die EU spricht sich in der Studie »Age and Attitude« von 1993 für die Verwendung neutraler Begriffe wie »Senior Citizens« oder »Older People« aus (Commission of the European Communities 1993, 6).[36] Im amerikanischen Sprachraum werden »Senior Citizens« mittlerweile als »Resource persons« wertgeschätzt; es gibt neue Begriffe wie YOLLIES (Young Old Leisure

35 Eine kleine Auswahl der Reaktionen findet sich im Anhang im Anschluss an den zitierten Artikel (http://oe3.orf.at/aktuell/stories/320993 [abgerufen am 17.11.2008]).

36 Das Dokument ist online unter http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_069_en.pdf einsehbar.

Living People), GRUMPIES (Grown-up Mature People)[37], WOOPIES (Well-off Older People), WOLLIES (Well-income Leisure People), GRAMPIES (Growing Retired Active Moneyed People in an Excellent State) oder SELPIES (Second Life People), die sich aus den Abkürzungen der beschriebenen Personengruppen ableiten. Selbstverständlich haben Marketingabteilungen großer Firmen längst das Potenzial älterer KäuferInnenschichten entdeckt und entsprechende, aber keineswegs stets wertschätzende Bezeichnungen gefunden, wie das Beispiel einer deutschen Markenführungsfirma in der Kategorie »Sonstige« eindeutig beweist:

Abbildung 4: Vom Senior zum Yollie

Alte	Senioren	Generation	Sonstige
»Neue Alte« »Junge Alte« »Aktive Alte« »Menschen im besten Alter«	»Aktive Senioren« »Turbo-Senioren«	»Freie Generation« »Entscheidende Generation« »Mehr als nur eine Generation« »Erbengeneration« »Winning Generation« »Silver Generation« »Die unsichtbare Generation«	»Uhus« (unter hundert) »Grauschläfer« »Silberjahrgänge« »Goldenes Marktsegment« »Bissige dritte Zähne« »Unruhestand« »Reife Konsumenten«
Ager	**Consumer**	**Market/World**	**Sonstige**
»Best Agers« »Silver Agers« »Golden Agers« »Third Agers« »HarvestAgers« »Midager«	»Master Consumers« »Mature Consumers« »Senior Consumers« »Senior Citizens«	»Silver Market/World« »Golden Market/World« »Grey Market/World« »Greying World«	»Empty Nesters« »Happy Enders« »Young Oldies« »Busy Fit Oldies« »Silver Panthers« »Future Seniors« »Golden Oldies« »Generation Gold« »Baby Boomer« »Grey Gamer«

Quelle: Heye Group[38] 10/08
Im oberen Teil werden deutsche, im unteren englische Begriffe gruppiert. Im Anschluss wurden noch die bereits oben im Text angeführten Abkürzungen mit ihren ausgeschriebenen Bedeutungen angeführt.

Auch Unternehmensketten wie Hofer oder Tchibo/Eduscho haben mittlerweile Produkte des »Wohlfühlsegmentes« (Kleidung, Wellness u.ä.) speziell für Ältere im Programm und nennen sie beispielsweise »Best Ager«[39]. Das Geschäft mit den »Senior Citizens«, oder welch andere mehr oder weniger neutrale Bezeichnung auch im jeweiligen Fall verwendet werden mag, blüht.[40] In einer 2007 vom Deutschen Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend veröffentlichten Studie ist beispielsweise vom »Konsummotor Alter« die Rede (BMFSFJ

37 Ob GRUMPIES eine geglückte Abkürzung ist, darf bezweifelt werden, bedeutet das existierende englische Wort »grumpy« doch »brummig«, »mürrisch«, »kauzig«, »sauertöpfisch« oder »schlecht gelaunt«. Vgl. dazu Jakob Grimms Ansichten über Ältere im selben Kapitel weiter oben.

38 Anmerkung: Heye Group ist laut Eigendefinition eine Firma für Markenführung und crossmediale Kommunikation mit Niederlassungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zu ihren Firmenkunden zählen u.a. McDonald's, Vodafone, Campari, Apple, Wrigley und Neckermann.

39 So gesehen u.a. in einer Hofer-Filiale in Graz am 12.1.2009.

40 Vgl. zu dieser Thematik auch z.B. Publikationen von Zukunftsforschungsinstituten (vgl. Horx 2009).

2007, 13).[41] Am Arbeitsmarkt hingegen sind Ältere weniger umworben, im Gegenteil; vielfach werden ihre Fähigkeiten bezüglich Flexibilität und neuen Lern-Herausforderungen bezweifelt und ihre Kompetenzen in Frage gestellt. Das folgende Kapitel geht den Fragen nach, welche Kompetenzen in der heutigen Arbeitswelt notwendig sind und wie (und ob) individuelle Kompetenzentwicklung vonstattengehen kann. Darüber hinaus wird der Kompetenzbegriff selbst beleuchtet und in Zusammenhang mit Arbeit und Älteren gebracht.

1.2 Veränderte Arbeits- und Lernwelten?

Die relativ ausführliche folgende Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Kompetenz im Rahmen dieser Arbeit geschieht vor dem Hintergrund großer betrieblicher Unterschiede in der Handhabung dieser in den einzelnen Unternehmen und den veränderten Bedingungen für ältere ArbeitnehmerInnen. Wer eine lange Zeit seines Lebens in derselben Firma mit ähnlichen Tätigkeiten verbracht hat, gerät möglicherweise erst im Verlauf seiner Erwerbskarriere oder durch unvorhersehbare Arbeitslosigkeit in die Situation über ihre / seine Kompetenzen reflektieren zu müssen und diese »auf den Markt zu bringen«. Gering Qualifizierte, Ältere und Frauen, insbesondere WiedereinsteigerInnen, haben, obschon ohnehin vielfach mit Problemen am Arbeitsmarkt konfrontiert, auch diesbezüglich häufig mit Schwierigkeiten zu kämpfen.

Die Beschäftigung mit dem Thema »Kompetenzen« ist eine notwendige Voraussetzung für die empirische Untersuchung in dieser Arbeit. Wenn in der Empirie das Hauptaugenmerk auf die Methodik in Weiterbildungsveranstaltungen mit älteren ArbeitnehmerInnen gelegt wird, müssen zunächst die Praxisanforderungen abgeklärt werden, um in weiterer Folge Inhalte, welche die Unternehmen als unumgänglich betrachten, in möglichst Erfolg versprechender methodischer Art und Weise zu generieren.

1.2.1 Anforderungen der Arbeitswelt: Kompetenzen / Kompetent sein

Aus der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Notwendigkeit heraus rückt das Thema »Alter(n)« aktuell immer mehr in den Mittelpunkt. Dabei handelt es sich um eine demographische Entwicklung, die in ähnlicher Art und Weise bislang noch nicht stattgefunden hat, d.h., es fehlen einerseits Erfahrungswerte im Umgang mit dieser Situation, andererseits bestehen unter veränderten Lebensbedingungen Entwicklungschancen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sowie für das Individuum. Flexibilität und Lebenslanges Lernen sind mittlerweile geschätzte und geforderte Tugenden in der Arbeitswelt – und nicht nur dort sind sie vonnöten, denn auch andere Lebensbereiche erfordern diese zunehmend und bereiten auf zukünftige Veränderungen vor. Die

41 Die Homepage zur Initiative ist unter www.wirtschaftsfaktor-alter.de abrufbar.

folgenden Abschnitte erörtern individuelle Schritte in der Kompetenzentwicklung, Definitions- und Abgrenzungsversuche, ziehen gängige Modelle heran und stellen einen Zusammenhang zum Arbeitsmarkt mit besonderer Berücksichtigung der Zielgruppe älterer ArbeitnehmerInnen her.

1.2.1.1 Individuelle Entwicklungen

Um die individuelle biographische Entwicklung eines Menschen nachzeichnen zu können, entwickelten Charlotte Bühler, Erik H. Erikson und Robert Havighurst zwischen 1930 und 1950 Modelle zur Beschreibung von Lebensläufen in ihrer Gesamtheit. Das Erwachsenenalter wird in jeweils drei Bereiche unterteilt:

Abbildung 5: Altersphasen

Altersphase	**Bühler** Psychologische Erlebnisphasen	**Erikson** Psychosoziale Krisen	**Havighurst** Entwicklungs-Aufgaben (Auswahl)
Frühes Erwachsenenalter	Spezifische Lebensbestimmung	Intimität vs. Isolierung	Partnerwahl / Ehe Familiengründung / Kinder Beginn einer Berufskarriere
Mittleres Erwachsenenalter	Ergebnisse einer Lebensbestimmung	Generativität vs. Stagnation	Kindererziehung, Entwicklung der Berufskarriere, Übernahme sozialer und öffentlicher Verantwortung
Spätes Erwachsenenalter	Vorbereitung auf das Ende	Integrität vs. Verzweiflung	Anpassung an Pensionierung / Nachlassen von Körperkräften / Tod von Lebenspartner

Quelle: Faltermaier et al. (2002, 51)

Die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehende Personengruppe befindet sich im mittleren Erwachsenenalter. Während Bühler davon ausgeht, dass Individuen im subjektiven Erleben ein Lebensziel bzw. eine Lebensbestimmung haben, sind für Erikson psychosoziale Krisen und deren Bewältigung Voraussetzungen für den Übertritt von einer Lebensphase in die nächste. Die Aufgabe, die es im mittleren Erwachsenenalter zu bewältigen gilt, heißt demnach Generativität. Gemeint ist damit, sich um Eltern, Kinder oder Enkel zu kümmern, aber auch zu unterrichten, Wissen und Erfahrung weiterzugeben, sich Künsten und Wissenschaften zu widmen oder sich sozial zu engagieren (vgl. Faltermaier et al. 2002). Havighursts Modell[42] basiert auf Eriksons Überlegungen, bezieht aber gesellschaftliche und kulturelle Erwartungen expliziter ein: »Havighursts Phasenmodell hat (…) den Vorteil, durch seine relativ konkrete Formulierung der Bestimmungsstücke in jeder Phase empirisch fassbarer als etwa Eriksons Modell zu sein. Auch

42 Auch Levinson arbeitete eine Theorie, jene der »Individuellen Lebensstruktur«, aus; er segmentiert ebenfalls Alters- bzw. Lebensbereiche; so fallen jene der genannten Zielgruppe unter das große Segment »Mittleres Erwachsenenalter«: Die Spanne zwischen 40 und 45 Jahren nennt er »Übergang der Lebensmitte«, zwischen 45 und 50 folgt der »Eintritt in das mittlere Erwachsenenalter«, zwischen 50 und 55 der »Übergang der Fünfzigerjahre« und zwischen 55 und 60 der »Höhepunkt des mittleren Erwachsenenalters«. Ab 60 befindet man sich im »Übergang des späten Erwachsenenalters« (Faltermaier et al. 2002, 61).

benennt er deutlicher als Erikson und Bühler die Einflüsse einer Gesellschaft und eines sich entwickelnden Subjekts auf die Ziele von Entwicklung.« (Faltermaier et al. 2002, 50)

Veränderte Anforderungen, beispielsweise jene nach Flexibilität und Lebenslangem Lernen, spiegeln diese gesellschaftlichen Einflüsse. Im Dokument »Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen« (Europäische Kommission 2001) werden die Begriffe »Lebensbegleitendes Lernen« und »Lebenslanges Lernen« synonym verwendet, wobei der erste Terminus in der Verwendung gelegentlich vorgezogen wird, vor allem wenn es um weniger beschäftigungsorientierte Bildung geht. Die Formulierung »Lebenslang« birgt hingegen negative Konnotationen in sich, die durchaus Abwehrreaktionen, (Lern-)Hemmungen oder Ängste auslösen bzw. verstärken können. Die Verwendung der Sprache ist, wie in vielen anderen Bereichen, eine sensible Angelegenheit, was auch im Kapitel 1.1.7 Ageism, bereits verdeutlicht wurde. Axmacher (vgl. Axmacher 1990) und Holzer (vgl. Holzer 2004) sehen in der Forderung nach Lebenslangem Lernen selbst ebenfalls eine Ursache für Erwartungsdruck, der von Seiten der Gesellschaft aufgebaut wird und zum Ausgangspunkt von Krisen, Widerständen und Verweigerung werden kann (vgl. dazu Kapitel 1.3.5 Lernbarrieren, Lernwiderstände und -hemmungen). Wiesner / Wolter (2005) sehen das Hauptproblem darin, dass weder die öffentliche noch die private Infrastruktur an Bildungs- und Weiterbildungsangeboten auf eine massive Nachfrage vorbereitet sei.

1.2.1.2 Kompetenzen, Qualifikationen: Definitionen und Abgrenzungsversuche

Der Terminus »Kompetenz« wird mittlerweile geradezu inflationär gebraucht. Ursprüngliche Bedeutungen wie »Zuständig«, »Rechtmäßig« oder »Befugt« wurden durch den Gebrauch in bestimmten Kontexten kontinuierlich erweitert. So spricht der Linguist Noam Chomsky beispielsweise von »Sprachkompetenz«[43] (Chomsky 1978, 14).[44] Die Motivationspsychologen Roger W. White und David McClelland bezeichnen Kompetenzen als Fähigkeiten zu Leistungen aus persönlicher Motivation (vgl. Erpenbeck 2009, 7f). Erpenbeck definiert Kompetenzen als Selbstorganisationsfähigkeiten, die klassifizierbar sind: »Kompetenzen ›sind‹ Selbstorganisationsfähigkeiten, Selbstorganisationsdispositionen. Davon ausgehend lassen sich Kompetenzen sehr klar nach den auftretenden selbstorganisierten Handlungsbeziehungen zwischen Subjekt und Objekt unterscheiden. Das Subjekt hat die Fähigkeit, mehr oder weniger aktiv (aktivitätsbezogene Kompetenz) in Bezug auf sich selbst (personale Kompetenz), auf seine gegenständliche

43 Chomsky verwendet den Kompetenzbegriff in folgendem Zusammenhang: »Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz (competence; die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und Sprachverwendung (performance; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen) (…).« (Chomsky 1978, 14)

44 In ihrem Artikel »Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens« zeichnet Bohlinger die Entwicklung des Kompetenzbegriffes seit Chomsky (Searle, Habermas, Baacke) von der Sprachkompetenz bis zum Einsatz des Terminus im Hinblick auf berufliche Bildung (u.a. Erpenbeck / Heyse, sowie Arnold / Schüßler) nach und weist auf die Unschärfe der Begriffe »Kompetenz«, wie er im deutschsprachigen Raum verwendet wird (Fokus auf Input), und »Competences« (outcome-orientiert) hin (vgl. Bohlinger 2007).

Umwelt (fachlich-methodische Kompetenz) und auf andere Menschen (sozial-kommunikative Kompetenz) selbstorganisiert zu handeln (Kompetenzklassen).« (Erpenbeck 2009, 10)

Anhand des folgenden Beispieles demonstriert Erpenbeck anschaulich die vier erwähnten Kompetenzbereiche: Eine kleine Multimediafirma bekommt den Auftrag bis zu einem gewissen Stichtag einen Internetauftritt für eine KundIn zu entwickeln, ohne besondere Wünsche oder Vorstellungen genannt zu bekommen. Neben fachlichen Qualifikationen brauchen die MitarbeiterInnen der Firma die Fähigkeit, sich im Arbeitsprozess kreative Ziele zu setzen, Selbstorganisationsfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (vgl. Erpenbeck 2009).

In der Literatur tritt der Begriff »Kompetenz« häufig als Synonym von »Qualifikation«[45] auf, seit den 1990er Jahren in der Berufsbildungsforschung aber vor allem als Antonym dazu. Kompetenz wird dabei »(…) im Sinne von Handlungsfähigkeit verstanden und stellt eine individuelle Disposition zur Bewältigung spezifischer Aufgaben und Situationen dar« (Linten / Prüstel 2008, 3).

Innerhalb des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen unterschieden, wobei im englischen Sprachraum die Begriffe »Competence« (rollenbezogene Kompetenz) und »Competency« (arbeitsplatzbezogene Kompetenz) verwendet werden. Während der Kompetenzbegriff im angelsächsischen Raum stark an den Anforderungen des Arbeitsplatzes orientiert ist, geht es im frankophonen Raum eher um die Humanressourcen-Entwicklung (vgl. Linten / Prüstl 2008).

Die Europäische Kommission definiert die Begriffe »Qualifikation« und »Kompetenz« im Vorschlag zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens wie folgt: »›Qualifikation‹: das formale Ergebnis eines Beurteilungs-Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen; (…) ›Kompetenz‹: die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und / oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und / oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben.« (Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union 2008, 4)

Bezüglich des Europäischen Qualifikationsrahmens ist festzuhalten, dass dieser auf der Validierung von Lernergebnissen basiert, was die Integration nicht-formalen und informellen Lernens dabei erleichtert (vgl. Kapitel 1.3.3 »Formal«, »Non-formal« und »Informal Learning«: Begriffsdefinitionen). Diese »Learning Outcomes« werden als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenz (siehe oben) definiert[46] und für acht verschiedene Niveaustufen beschrieben (Deskriptoren):

45 Mertens (vgl. Mertens 1974) gliedert den Terminus »Schlüsselqualifikationen« beispielsweise in die Arbeitsbegriffe »Basisqualifikationen«, »Horizontalqualifikationen«, »Breitenelemente« und »Vintage-Faktoren«.

46 »›Kenntnisse‹: das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und / oder Faktenwissen beschrieben. ›Fertigkeiten‹: die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten beschrieben (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).« (Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union 2008, 4)

Abbildung 6: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens

Erforderliche Lernergebnisse für Niveau …	**Kenntnisse** *Theorie- und/oder Faktenwissen*	**Fertigkeiten** *Kognitive Fähigkeiten (logisches, kreatives, intuitives Denken) und praktische Fähigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Materialien, Methoden, Werkzeugen, Instrumenten)*	**Kompetenz** *Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit*
Niveau 1	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2	Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbständigkeit
Niveau 3	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen; bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Niveau 4	Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können; Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
Niveau 5*	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen

Niveau 6**	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersagbaren Arbeits- oder Lernkontexten; Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen
Niveau 7***	Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze; Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln, sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, sich verändernder Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern; Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Niveau 8****	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Kompatibilität mit dem Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum:
Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum bietet Deskriptoren für Studienzyklen. Jeder Deskriptor für einen Studienzyklus formuliert eine allgemeine Aussage über gängige Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen am Ende eines Studienzyklus verbunden sind.

* Der Deskriptor für den Kurzstudiengang (innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit), der von der Joint Quality Initiative als Teil des Bologna-Prozesses entwickelt wurde, entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 5 erforderlichen Lernergebnissen.

** Der Deskriptor für den ersten Studienzyklus (= Bachelor) des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 6 erforderlichen Lernergebnissen.

*** Der Deskriptor für den zweiten Studienzyklus (= Master) des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 7 erforderlichen Lernergebnissen.

**** Der Deskriptor für den dritten Studienzyklus (= Ph. D. etc.) des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 8 erforderlichen Lernergebnissen.

Quelle: Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006b, 19–22)

Der Europäische Qualifikationsrahmen selbst ist kein Modell zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen sondern lediglich ein Referenzmodell, um »Learning Outcomes« aus verschiedenen Aus- und Weiterbildungssystemen vergleichbar zu machen.[47] Die Aufgabe Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) wäre demnach, Niveaus für Bildungsgänge bzw. Klassifizierungen von Qualifikationen zu entwickeln, die jeweils einem Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmens entsprechen.[48] Allerdings stellt die Einführung Nationaler Qualifikationsrahmen keine Verpflichtung dar, d.h., in den einzelnen EU-Staaten befindet sich deren Entwicklung in unterschiedlichen Stadien oder wurde bislang nicht in Angriff genommen.

Abschließend bleibt noch zu bemerken, dass der Europäische »Qualifikations«-Rahmen eigentlich ein »Kompetenz«-Rahmen ist. Abzuwarten bleibt, wie sich diesbezüglich der Nationale Qualifikationsrahmen im Hinblick auf die unterschiedlichen nationalen Sichtweisen entwickelt, zumal diese häufig einen Paradigmenwechsel von »(Knowledge)Input« zu »Learning Outcomes« vollziehen müssten (vgl. Hanf / Rein 2007).

Wie bereits in Kapitel 1.1.1 skizziert wurde, wurden innerhalb des Europäischen Qualifikationsrahmens folgende Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen definiert: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Diese sollten innerhalb der Schulpflicht aufgebaut und durch Lebenslanges Lernen erhalten werden. Zu jeder Kompetenz gibt es eine Definition, die eine Kombination aus »Knowledge«, »Skills« und »Attitude« zum jeweiligen Themenkreis (z.B. muttersprachliche Kompetenz) ist.[49] Sämtliche Schlüsselkompetenzen werden als gleichermaßen wichtig für ein erfolgreiches Leben in einer Wissensgesellschaft erachtet.

Viele Aspekte der einzelnen Kompetenzen überschneiden und verschränken sich. Themenbereiche wie kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösungsfähigkeit, Risikenabschätzung, Entscheidungsfreude und Gefühlsorganisation ziehen sich durch den gesamten Qualifikationsrahmen und somit auch durch die acht Schlüsselkompetenzen (vgl. European Communities 2007).

Auf europäischer Ebene wurden und werden noch weitere Strategien entwickelt, um Kompetenzen zu beschreiben. Der Europass will diese auf folgenden Gebieten transparent machen: Lebenslauf (persönliches Profil), Sprachen, Mobilität (Auslandsaufenthalte jeder Art), Diplomzusatz (zum leichteren Vergleich von Hochschulabschlüssen) und Zeugniserläuterung

47 Eine Übersicht zu den acht Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens nach Lernergebnissen ist unter http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf S. 22–25 abrufbar.

48 Bezüglich der Unterschiede zwischen EQR und NQR vgl. Hanf, G. / Rein, V. (2006): Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen – Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung. Bonn. www.berlin.de/imperia/md/content/mk/eqf/veroeff_nqf/rein_2006.pdf [abgerufen am 23.12.2008].

49 Die Begriffe »Knowledge«, »Skills« und »Attitude« entsprechen den deutschen Worten »Fähigkeiten / Wissen«, »Fertigkeiten« und kontextbezogenen »Einstellungen«.

(beschreibt länderspezifische Details zu Berufsabschlüssen).[50] Das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) zur Erleichterung der Vergleichbarkeit von StudentInnenleistungen an Hochschulen wurde bereits EU-weit implementiert. Ein European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) wird seit 2004 entwickelt, um ein Punktesystem für berufliche Aus- und Weiterbildung zu schaffen, und soll eng an den Europäischen Qualifikationsrahmen bzw. die entstehenden Nationalen Qualifikationsrahmen gebunden sein (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2006a). Gemeinsames Ziel der angeführten Strategien ist es, informellem Lernen einen höheren Stellenwert zu geben, es einzubeziehen und anzuerkennen (vgl. Kapitel 1.3.3 »Formal«, »Non-formal« und »Informal Learning«: Begriffsdefinitionen).

1.2.1.3 Fachliche, methodische, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen

Neben diversen Definitions- und Abgrenzungsversuchen tritt in der Fachliteratur wiederkehrend die Differenzierung in fachliche, methodische, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen mit etwa denselben Begrifflichkeiten auf, die gemeinsam die Handlungskompetenz eines Menschen bilden. Es stellt sich die Frage, ob, wenn die Kategorisierung von Kompetenzen auf vier Grundtendenzen basiert, ein Definitionsversuch des Gesamtbegriffes überhaupt sinnvoll ist, oder ob dies nicht Marquards Inkompetenzkompensationskompetenz (vgl. Marquard 1974, 114–125) Rechnung tragen würde. Da die Wahl von Arbeitsbegriffen zur Ab- und Eingrenzung jedoch unerlässlich ist, stützt sich das Verständnis des Kompetenzbegriffes im Folgenden auf die Arbeiten von Heyse, Erpenbeck und Krenn.

In ihrem Kompetenzatlas teilen Heyse/Erpenbeck (vgl. Heyse/Erpenbeck 2004) 64 unterschiedliche Einzelkompetenzen vier Grundkompetenzen zu, wobei neben personaler und sozial-kommunikativer Kompetenz Fach- und Methodenkompetenz zusammengefasst und durch Aktivitäts- und Handlungskompetenz als vierte Säule ergänzt werden. Eine Besonderheit des Modells ist, dass 75 Prozent der Einzelkompetenzen an der Schnittstelle zweier Grundkompetenzen angesiedelt sind, was das Problem der Trennschärfe (und der ursprünglichen umfassenden Begriffsdefinition) deutlich macht:

50 Details auf der Europass-Homepage www.europass-info.de/de/start.asp

Abbildung 7: Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck

P Personale Kopetenz | A Aktivitäts- und Handlungskompetenz

Feld	oben links	oben rechts	unten links	unten rechts
P	Loyalität	Normativ-ethnische Einstellung	Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung
P/A	Einsatzbereitschaft	Selbst-Management	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen
A/P	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit
A	Tatkraft	Mobilität	Ausführungsbereitschaft	Initiative
P/S	Humor	Hilfsbereitschaft	Mitarbeiterförderung	Delegieren
P/F	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Disziplin	Zuverlässigkeit
A/S	Optimismus	Soziales Engagement	Impulsgeben	Schlagfertigkeit
A/F	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen	Beharrlichkeit	Konsequenz
S/P	Konfliktlösungsfähigkeit	Integrationsfähigkeit	Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit, Kundenorientierung
S/A	Akquisitionsstärke	Problemlösungsfähigkeit	Experimentierfreude	Beratungsfähigkeit
F/P	Wissensorientierung	Analytische Fähigkeiten	Sachlichkeit	Beurteilungsvermögen
F/A	Konzeptionsstärke	Organisationsfähigkeit	Fleiß	Systematisch-methodisches Vorgehen
S	Kommunikationsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit	Beziehungsmanagement	Anpassungsfähigkeit
S/F	Sprachgewandtheit	Verständnisbereitschaft	Pflichtgefühl	Gewissenhaftigkeit
F/S	Projektmanagement	Folgebewusstsein	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung
F	Fachwissen	Marktkenntnisse	Planungsverhalten	Fachübergreifende Kenntnisse

S Soziale Kompetenz | F Fach- und Methodenkompetenz

Quelle: Heyse/Erpenbeck (2004, XXI)

Dem Eindruck, dass die Fachkompetenz hinsichtlich anderer Bereiche an Bedeutung verliert, ist entgegenzusetzen, dass dieses Gebiet quasi als Voraussetzung gilt und andere Kompetenzfelder für PersonalistInnen weitere Möglichkeiten erschließen, BewerberInnen zu selektieren. In Bezug auf die Personengruppe, der sich die vorliegende Arbeit widmet, und vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Forderungen nach Lebenslangem Lernen stellt sich diesbezüglich folgende Frage: Inwieweit ist Kompetenzorientierung oder »Persönlichkeitsadaptierung« generell und bei älteren Menschen im Besonderen überhaupt möglich?

Während Erpenbeck Kompetenzen als nicht lehrbar, sehr wohl aber sich selbst aneigenbar betrachtet, konstatiert Reichenbach einen regelrechten »Kompetenzidealismus« (vgl. Reichenbach 2007, 72ff), untersucht die »destruktiven Potentiale« von Soft Skills und kommt zu dem Schluss,

dass die Wichtigkeit, die personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen im Diskurs beigemessen wird, zu idealistischen Fehleinschätzungen führen kann. Der Neurobiologe Roth weist auf die geringe Veränderbarkeit der Persönlichkeit bei Erwachsenen hin und kritisiert diesbezüglich auch die Einforderungen lebenslangen Lernens (vgl. Roth, 2007). Das österreichische Arbeitsmarktservice (AMS) reagiert zunehmend auf diese Einwände und konzipiert diesbezügliche Strategien für ältere ArbeitnehmerInnen. Ein besonderer Nachholbedarf wird bei der Sichtbarmachung von Kompetenzen und Selbstpräsentationsfähigkeit konstatiert (vgl. Kanelutti / Lachmayr 2007). Im Auge behalten werden muss dabei stets die Verbindung zur Realität der Arbeitswelt.

1.2.1.4 Kompetenzen und Arbeitswelt

Angesichts des Diskurses um die Definition der Begriffe »Kompetenz«, »Qualifikation«, »Soft Skills« u.ä. wird augenscheinlich, dass die hybride Charakteristik des Kompetenzbegriffes eine stetige Ausweitung und Verschiebung seiner Bedeutung zulässt. Dies wird problematisch, wenn in der Arbeitswelt Kompetenzen, die nicht abgrenzbar sind, gefordert werden bzw. Aus- und Weiterbildungen dem Bedarf somit nicht gerecht werden können. Krenn fordert daher, den Terminus deutlicher mit der betrieblichen Praxis in Verbindung zu bringen und Kompetenz bzw. Qualifikation als soziale Konstruktionen zu verstehen und von physischen Verfassungen oder den Lebensumständen der Beschäftigten zu trennen: »Sinnvollerweise können Qualifikationen bzw. Kompetenzen in der Arbeitswelt immer nur in Relation zu bestimmten Qualifikationsanforderungen an bestimmten Arbeitsplätzen oder in Tätigkeitsfeldern bestimmt werden. Auch wenn gerade der Begriff der Schlüsselqualifikationen auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verweist, die über den engen Rahmen der Anforderungen eines bestimmten Arbeitsplatzes hinaus einsetzbar sind, muss doch der Bezug zu arbeitsbezogenen Potenzialen von Arbeitskräften erhalten bleiben. Insofern gehen wir zur Schärfung des Qualifikationsbegriffs von einer (…) Unterscheidung aus, in der Leistungsfähigkeit (Qualifikation) auf der einen von Leistungsbereitschaft und Belastbarkeit auf der anderen Seite getrennt wird (vgl. Papouschek u. a. 1998).« (Krenn 2009, 23)

Bezug nehmend auf seine Untersuchung in niederösterreichischen Betrieben 2004 sieht derselbe Autor die oben genannte Vermischung von »Kompetenz« mit Aspekten wie Alter oder Geschlecht als besonders problematisch. Aus der erwähnten Studie ging zwar hervor, dass die meisten Unternehmen ihre ArbeitnehmerInnen langfristig binden möchten und aus diesem Grund über eine ausgewogene Altersstruktur verfügen. Bei Neueinstellungen stellt das Alter jedoch eine besondere Barriere und ein Auswahlkriterium dar. Mit ähnlichen Schwierigkeiten haben Frauen mit Betreuungspflichten zu kämpfen, denen dadurch geringere Flexibilität und Verfügbarkeit unterstellt wird (vgl. Krenn 2009).

Aus einer Umfrage bei IHK-Betrieben[51] zu Erwartungen an HochschulabsolventInnen stammt folgendes Resümee: »Neben Fachwissen und Analyse- und Entscheidungsfähigkeit erwarten Firmen von heutigen Hochschulabsolventen Leistungswillen, die Fähigkeit selbständig zu

51 IHK: Industrie- und Handelskammer (Deutschland).

arbeiten, Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein und Teamfähigkeit. Die so genannten soft skills (…) scheinen sich in der Bewertung der Unternehmen immer mehr zu key skills zu entwickeln, offenbar weil hier die größten Defizite ausgemacht werden.« (Rose / Heintz 2004, 4)

Aus einer weiteren Befragung deutscher Unternehmen resultiert folgendes Kompetenzen-Ranking:

Abbildung 8: Notenvergabe der Unternehmen je Kompetenzbereich, in Prozent

	Sehr wichtig	Wichtig
Lernbereitschaft	67,4	27,3
Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit	48,0	41,0
Soziale Kompetenzen	46,2	43,0
Selbstlernkompetenz	32,6	49,2
Fachwissen	21,4	46,1
Grundfertigkeiten	10,9	47,0

Quelle: DIHK (2005, 4)

Während Lernbereitschaft als unabdingbare Voraussetzung für Unternehmen zählt, finden sich Selbstlernkompetenz, Fachwissen und Grundfertigkeiten in weniger häufig genannten Positionen, was wohl damit zusammenhängen mag, dass diese Kompetenzen als Voraussetzungen angenommen werden. Paradoxerweise herrscht beim höchstbewerteten Punkt »Lernbereitschaft« der größte Nachholbedarf: In Deutschland nehmen nur etwa 30 Prozent der ArbeitnehmerInnen an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teil; weniger als 20 Prozent sind mit ihrer Arbeit zufrieden, innere Emigration ist eine häufige Folge davon (vgl. DIHK 2005).

Die Kernaussagen beider oben genannter Beispiele bestätigen einerseits, dass Fachwissen als selbstverständlich vorausgesetzt wird und andererseits Soft Skills bzw. andere Kompetenzbereiche als zusätzliche und schlussendlich entscheidende Kriterien bei der Personalauswahl herangezogen werden. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass schließlich jede einzelne Arbeitsstelle durch ihre spezifische Arbeitssituation und Anforderungen unterschiedliche Kompetenzen von der BewerberIn verlangt.

Anforderungen bezüglich Kompetenzen, die von Unternehmen an zukünftige MitarbeiterInnen gestellt werden, spiegeln vielfach eine einseitige Forderung des Kompetenzerwerbes wider: Die einzelne BewerberIn scheint ausschließlich selbst für ihre Ausbildung und Aufrechterhaltung verantwortlich zu sein – gerne mit dem Verweis auf die Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens. Unklar bleibt die Verantwortung, die Unternehmen dabei tragen, beispielsweise durch geeignete Rahmenbedingungen, was besonders im Hinblick auf ältere ArbeitnehmerInnen zunehmend notwendig werden wird. Solange genügend Auswahl an Arbeitskräften besteht, werden Unternehmen dieser Herausforderung wohl eher widerwillig begegnen. Auch der Endbericht »Ausbildungsadäquate Beschäftigung« (vgl. Paier 2008), der sich auf die Steiermark bezieht, und die Beschäftigungschancen von SchulungsteilnehmerInnen beleuchtet,

bestätigt diese Vorgangsweise: »Insgesamt sinken die Beschäftigungschancen mit steigendem Alter, ein besonders starker Rückgang der Beschäftigungschancen ergibt sich beim Übergang von der Altersgruppe ›45–54 Jahre‹ zu den Personen ab 55 Jahren aufwärts. Die Variable Alter ist von den soziodemographischen Variablen die einzige, die über alle Messzeitpunkte hinweg die höchste Relevanz hat.« (Paier 2008, 30f)

Wird es durch die Auswirkungen des demographischen Wandels schließlich notwendig sein, auf das Potenzial älterer ArbeitnehmerInnen zurückzugreifen, sollte solch eine »Kompetenzvernichtung« (Lassnigg 2008, 3) drastisch zurückgehen.

Im Hinblick auf die Erfassung informeller Fähigkeiten und Kompetenzen sowie deren Präsentation (insbesondere bei Älteren) mögen sich Instrumente wie der ProfilPASS[52] als hilfreich erweisen, der in fünf Abschnitten (Mein Leben – ein Überblick; Meine Tätigkeitsfelder – Eine Dokumentation; Meine Kompetenzen – Eine Bilanz; Meine Ziele und die nächsten Schritte; ProfilPASS Plus für Zeugnisse, Nachweise etc.) die Erstellung eines umfassenden ArbeitnehmerInnen-Profils erleichtert.

1.2.1.5 Kompetenzen in der Metallbranche

In der Metallindustrie werden vor allem Fachkräfte gesucht, die möglichst vielseitig einsetzbar sind; d.h., dass neben vorausgesetzten Grundkenntnissen auf den Gebieten Metallbe- und -verarbeitung, Montage, Reparatur und Wartung exzellente Werkstoffkenntnisse (die teilweise auch verwandte Bereiche wie Kunst- oder Verbundstoffe mit einschließen), AnwenderInnen-Kenntnisse in der Maschinen-Bedienung und EDV auch Zusatzwissen aus angrenzenden Arbeitsfeldern wie Hydraulik, Pneumatik, Elektronik, Energie- oder Gebäudetechnik verlangt werden. Das AMS prognostiziert, dass viele technische Berufe zukunftsträchtig sind, weil sie stets fachübergreifender, kommunikativer, internationaler, entwicklungs- und dienstleistungsorientierter werden (vgl. AMS 2008c).

Generell wird von Arbeitgeberseite bei der Rekrutierung neuer MitarbeiterInnen besonders auf Geschicklichkeit, technisches Grundverständnis, Auge-Hand-Koordination, Genauigkeit, Teamfähigkeit sowie Kenntnis und Einhaltung von Umwelt- und Sicherheitsnormen und -standards geachtet. Lernbereitschaft, Konfliktlösungs- und Entscheidungsfähigkeit sind ebenso erwünscht wie KundInnenorientierung und Zeitmanagement, denn: »Facharbeiter sind heute nicht mehr für Einzelaufgaben, sondern für Prozesse zuständig. Die Prozesse weisen erhebliche Umfänge auf und erstrecken sich durchaus von der Auftragsannahme bis zur Auftragsfertigstellung und Übergabe an firmeninterne oder externe Kunden. Allein der in vielen untersuchten Fällen feststellbare Aufgabenumfang belegt mehr als deutlich, dass neben dem Beherrschen der fachlichen Aufgaben und der Werkzeuge die Dienstleistungen eine erhebliche Rolle spielen.« (Hecker et al., o.A., 4)

52 Die Homepage www.profilpass-online.de informiert über das Instrument sowie seinen Aufbau und bietet Beratung zum Thema an.

MitarbeiterInnen in höheren Positionen benötigen zusätzlich verhandlungssichere Englischkenntnisse und Reisebereitschaft. Vielfach wird eine allgemeine Akzeptanz zur Schichtarbeit vorausgesetzt; häufig sollte der/die ArbeitnehmerIn über ein eigenes Fahrzeug verfügen (vgl. IFA Steiermark 2008). Die folgende Tabelle gibt einen kurzen Überblick über in unterschiedlichen Teilbereichen geforderte Formalqualifikationen sowie zusätzliche Anforderungen fachlicher und außerfachlicher Natur:

Abbildung 9: Anforderungsprofile in nachgefragten Berufsfeldern

Berufsbezeichnung	Häufige Anforderungen		
	Formalqualifikation	**Zusätzliche fachliche Anforderungen**	**Außerfachliche Voraussetzungen**
Schlosserberufe (Bau-, Stahlbau-, Portal-, Rohr-, Maschinenbauschlosser), WerkzeugmacherIn, KarosseriespenglerIn	LAP (oder einschlägige Berufserfahrung); (HTL, FH)	Praxis, MIG, MAG, WIG, Blech-, Rohr-, NIRO-, Autogen-, Spiegelschweißen, Löten, Drehen, Fräsen, CNC, (Hallenkran)	Mobilität, Organisationstalent, Problemlösungskompetenz, Schichtbereitschaft, Reisebereitschaft
Zerspanende Berufe, (CNC-)Drehen bzw. Fräsen	LAP (oder Zertifikate)	(2 bis 3 Jahre) Berufspraxis, Drehen, Fräsen, Löten, Schweißen, CNC	Problemlösungskompetenz, Mobilität, zeitliche Flexibilität
ProduktionstechnikerIn, MaschineneinrichterIn, MontagetechnikerIn, MechatronikerIn	LAP im technischen Bereich; MTL, HTL	Berufserfahrung, EDV-Kenntnisse (Hardware und Software), CNC, Elektrokenntnisse, Plan lesen	Eigenes Fahrzeug, Schichtbereitschaft, MitarbeiterInnenführung
SchweißtechnikerIn, SchweißerIn	(Auf das Betriebsbedürfnis abgestimmte) Schweißprüfungen, LAP	Praxis, universelle Metallbearbeitung, MIG, MAG, WIG, Autogen-, Feinkornstahl-, Blech-, Elektro-, Aluminium-, Chromrohrschweißen	Hohe zeitliche und örtliche Flexibilität für Montagetätigkeiten, Schichtbereitschaft, körperliche Belastbarkeit
Hilfsberufe (Produktionsarbeit)	Pflichtschule (verwandte LAP)	Berufspraxis, Staplerschein	Eigenes KFZ, Schichtbereitschaft
CAD-KonstrukteurIn, StahlbaukonstrukteurIn	HTL, LAP, CAD-Ausbildung	Konstruktionspraxis, Wissen im spezifischen Feld	Teamfähigkeit, Genauigkeit

Quelle: IFA Steiermark (2008, 31)

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass Betriebe praktisch ausschließlich Personal mit Lehrabschlussprüfung und mehrjähriger Erfahrung suchen, d.h., BerufseinsteigerInnen sehen sich mit großen Schwierigkeiten konfrontiert. Bezüglich älterer ArbeitnehmerInnen gibt es ambivalente Einstellungen der Betriebe: »Investitionen in ältere Arbeitskräfte würden nur dann vermieden, wenn sie in keinem Verhältnis zu den noch verbleibenden Arbeitsjahren stünden. Wenn Ältere fit sind, Interesse mitbringen, die Leistung stimme und sie ›ins Team passen‹, bekämen sie gleich wie andere eine Chance. (…) Vorurteile und Vorbehalte gegen die Leistungsbereitschaft älterer MitarbeiterInnen kommen zwischen den Zeilen zum Vorschein, so,

wenn die Chefin eines kleineren Metallbaubetriebes erzählt, dass eine betriebliche Umstrukturierung die Trennung von langgedienten MitarbeiterInnen mit sich brachte: *›(…) Techniker, die mit Bleistift und Lineal aufgewachsen sind und nicht auf CAD umsteigen wollten.‹*« (IFA Steiermark 2008, 81)

Die hohen Anforderungen, die an zukünftige ArbeitnehmerInnen gestellt werden, und penible Auswahlkriterien lassen die ständige Diskussion über einen Fachkräftemangel[53] in einem anderen Licht erscheinen, was auch der Umgang mit älteren BewerberInnen bestätigt: *»Bei Personalneuaufnahmen haben (…) ältere Fachkräfte nach wie vor nur geringe Chancen, was darauf hinweist, dass der vermeintliche Fachkräftebedarf bislang zu keiner relevanten Verringerung fachlicher und außerfachlicher Zugangshürden geführt hat.«* (IFA Steiermark 2008, 6)

Tatsache ist allerdings, dass gut ausgebildete Fachkräfte mit solidem Universal- und Spezialwissen (sowie interessierte Lehrlinge) am Arbeitsmarkt ausgezeichnete Chancen haben. Dies bestätigt auch der »Qualifikationsstrukturbericht 2007 für das Bundesland Steiermark« des AMS (vgl. AMS 2008a), der das Segment »Maschinen, KFZ und Metall« als Zukunftsbranche tituliert, wenngleich auf Belastungen durch hohe Energie- und Rohstoffpreise hingewiesen wird. Der Qualifikationsstrukturbericht für Gesamtösterreich (vgl. AMS 2008b) bestätigt die Entwicklungen in der Steiermark und Kärnten als landesweite Tendenzen.

Am Beispiel des Baubereiches wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ein Pilotprojekt initiiert, das untersuchte, wie Berufsabschlüsse im Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) eingestuft werden könnten. Bezüglich der Zuordnung zu Stufen oder Niveaus wurden u.a. folgende Schlüsse aus den Diskussionen und Workshops mit ExpertInnen aus Wissenschaft, Forschung, Baupraxis und Ausbildung gezogen, die ähnlich für den Metallbereich übernommen werden könnten:

- »Hinsichtlich der Stufenzahl des NQR sprechen sich die DiskutantInnen mehrheitlich für acht Levels aus. Damit würde die ›Umrechnung‹ der nationalen Qualifikationen in den ebenfalls achtstufigen EQF erleichtert. (…)
- Für die Zuordnung von Lehrabschlüssen aus dem Bauhauptbereich sprechen sich die TeilnehmerInnen mehrheitlich für Stufe 4 aus. Diese Einstufung wird seitens der Hochschule als zu hoch kritisiert.
- Abschlüsse aus berufsbildenden mittleren Schulen (…) werden großteils ebenfalls der Stufe 4 zugeordnet. (…)
- Die Berufsreifeprüfung rechtfertigt aus der Sicht der ExpertInnen nicht eine Höherstufung auf Niveau 5. (…)

53 Vgl. dazu Hasenauer et al. (2008): Diese qualitative Studie betont nicht nur die sehr frühe Ausformung von Interesse / Desinteresse an Technik, sondern konstatiert auch einen gravierenden Informationsmangel bezüglich Ausbildungsmöglichkeiten, Inhalten u.ä. Auch Schneeberger und Petanovitsch weisen auf Rekrutierungsprobleme hin – vor allem in den Fachrichtungen Maschinenbau, Werkstoffwissenschaften, Elektrotechnik, Metallurgie und Verfahrenstechnik (vgl. Schneeberger / Petanovitsch 2006).

- Für die Abschlüsse der (…) Werkmeister- und Bauhandwerkerschule plädieren die DiskutantInnen für eine Einstufung auf Niveau 5. (…)
- Die Tertiärabschlüsse sind bereits fix den Levels 6, 7 und 8 zugeordnet.« (Tritscher-Archan 2008, 5–6)

Die voranschreitende Tendenz zur Professionalisierung auch niedrigerer Ausbildungsniveaus und der damit verbundene hohe erwünschte Professionalisierungsgrad (häufig in Form eines universellen Branchenwissens in Verbindung mit relevanter Praxis) haben zur Folge, dass die Anforderungen an die MitarbeiterInnen generell ständig im Steigen begriffen sind.

So wird auch FacharbeiterInnen in der Metallindustrie viel – und ständig mehr – abverlangt; neben (offenbar selbstverständlichem) Fach- und Spezialwissen in benachbarten Feldern sind auch umfangreiche Soft Skills erwünscht sowie häufig die Bereitschaft zu Schichtdienst und zur ständigen Weiterbildung. Erfahrungswissen Älterer wird häufig nur insofern geschätzt, als dass sie bereits fixe MitarbeiterInnen mit hoher Leistungs- und Lernbereitschaft sind. Erfahrung wird dabei häufig lediglich mit Routine in Verbindung gebracht, was dem Typus »Alter Fuchs« nicht gerecht wird: »Dieser Sozialtypus zeichnet sich vielmehr durch Fähigkeiten aus, die im Handwerk mit den Begriffen ›Bastler‹ oder ›Tüftler‹ umschrieben werden und die über die fachlichen Kompetenzen hinausreichen. Er ist in der Lage, Lösungen für spezielle Arbeitssituationen zu entwickeln und zwar mit den vorhandenen, oftmals limitierten Ressourcen. Er legt einen souveränen Umgang mit unerwartet auftretenden Schwierigkeiten an den Tag und bewahrt Übersicht und Ruhe in heiklen Situationen. Arbeitsweisen also, die gerade nicht als Routine oder Passivität bezeichnet werden können.« (Krenn 2001, 12)

Einen beobachtbaren Trend in punkto Erfahrungswissen stellt die Bildung von Senior-Expert-Pools dar: Die Seite www.erfahrung-deutschland.de wirbt mit »Erfahrungswissen von Experten im Ruhestand« (ebda). Auf einer Unterseite wird explizit nach ExpertInnen vor allem im naturwissenschaftlich-technischen Bereich für bereits anstehende Projekte gesucht. Die Plattformbetreiber fungieren als Vermittler zwischen KundInnen und ExpertInnen, ähnlich einer Personalberatungsfirma. Der Austrian Senior Experts Pool (www.asep.at) bietet ein »Kompetenznetz von Führungskräften und Experten im ›Unruhestand‹« (ebda); www.wrinklies.org nennt sich eine britische Recruitment- und Arbeits-Agentur, bei der das Alter als Vorteil gesehen wird. Ob der Name der Initiative als geglückt oder wertschätzend bezeichnet werden darf, sei dahin gestellt.[54]

Ist Erfahrung vielen langgedienten ArbeitnehmerInnen kaum abzusprechen, finden potenzielle Arbeitgeber häufig Kritikpunkte in anderen Bereichen: Mangelndes Vertrauen in IKT[55]-Skills Älterer bzw. in deren Bereitschaft sich selbige anzueignen, ist ein weiterer Ausgrenzungsgrund älterer Menschen am Arbeitsmarkt generell (vgl. dazu Kapitel 1.4.4 IKT: E-Learning und Blended Learning). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der Metallbranche, wie in

54 Engl. »Wrinkly« bedeutet »Faltig«, »Alte/r« (ugs. für »Mutter / Vater«) oder ugs. »Grufti«.

55 IKT: Informations- und Kommunikationstechnologien.

den meisten anderen, möglichst junge MitarbeiterInnen aus dem In- und Ausland bevorzugt werden, die die entsprechende Qualifikation und Erfahrung aufweisen.

1.2.2 Frauen in der Technik: Genderaspekte

Wie bereits oben angerissen (vgl. 1.2.1.4 Kompetenzen und Arbeitswelt), haben Frauen mit besonderen Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt zu kämpfen. Einerseits branchenabhängig, andererseits wegen Betreuungspflichten oder des Alters werden Gründe gefunden, die zu Stolpersteinen werden können und Arbeitnehmerinnen auf das Abstellgleis verfrachten. Mangelnde Selbstpräsentationskenntnisse, fehlende Praxiserfahrung und eventuell auch Unkenntnis der personalistischen »Kompetenz-Diktion« führen speziell bei älteren Arbeitnehmerinnen bereits im Vorfeld eines Bewerbungsgespräches zu Verunsicherung und Entmutigung, neuen Heraus- oder Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Frauen sind nach wie vor selten in Berufen anzutreffen, die typische Männerdomänen sind. Gründe dafür mögen einerseits Desinteresse an technischen Aufgabenstellungen, andererseits Angst vor Mobbing oder übermäßigem geschlechterbezogenen Konkurrenzdenken sein. Obwohl Betriebe in Branchen, in denen vorwiegend Männer tätig sind, mittlerweile Frauen ausbilden, kommt es durchaus vor, dass sie nach ihrem Abschluss nicht aufgenommen werden – mit der vagen Begründung, männliche Kollegen hätten besser abgeschnitten, was zumeist unhinterfragt bleibt. So bleiben auch viele Initiativen, die sich dafür einsetzen, dass Mädchen und Frauen in atypischen Berufen Fuß fassen, oft nur ein Tropfen auf dem heißen Stein. Was diese Unternehmungen allerdings zu leisten vermögen, ist eine höhere Bewusstmachung der Thematik in der Öffentlichkeit durch breitenwirksame PR, was einzelne Betriebe dazu veranlasst, sich für Frauen in der Technik stark zu machen und sich so, unter Ausschöpfung finanzieller Anreize und Fördermöglichkeiten, auch am Markt zu positionieren.

Auf europäischer Ebene wurden im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Programmes bereits zahlreiche nationale und europaweite Projekte zur Förderung von Frauen in der Technik bzw. zur Bewusstmachung der Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen lanciert. Die Spanne reicht von Informationsnetzwerken, Ausbildungsmodulen (z.B. ARTEMIS und DIANA), IKT-Schulungen (z.B. CEEWIT) über Chancengleichheit als Konzept in naturwissenschaftlichen Lehrplänen (z.B. CUWAT) bis zu Förderungen in spezifischen Bereichen wie Ökotechnik (z.B. E-qual) oder Unternehmensgründungen (z.B. JASS).[56]

In Finnland wurde 1998 unter dem Namen WOMEC[57] ein Projekt initiiert, das Frauen durch Schnupperkurse die Bereiche Bau, Metallurgie und Elektroingenieurwesen näher bringen sollte. Ein Großteil der Teilnehmerinnen schloss daran eine technische Ausbildung an und hatte zwei Jahre nach Projektbeginn auch einen Arbeitsplatz. Die Module des Projektes sind in den Partner-

56 Detailinformationen zu den erwähnten Projekten und die Bedeutung der Abkürzungen sind im Dokument »Frauen und Technik« der Europäischen Kommission erhältlich: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/leonardo/bestpractice01_de.pdf [abgerufen am 4.1.2009].

57 Wissenswertes über das Projekt WOMEC gibt es auf www.adulta.fi/womec

ländern mittlerweile Fixbestandteile der Ausbildung (vgl. Europäische Kommission 2002). Hinzuzufügen ist, dass in Finnland eine wesentlich höhere gesellschaftliche Akzeptanz von berufstätigen Frauen generell und ebenfalls in technischen Bereichen vorhanden ist als in Österreich.

In Österreich gibt es ebenfalls Unternehmungen, Mädchen und Frauen den Einstieg in atypische Berufe zu erleichtern und auf nicht traditionelle Möglichkeiten hinzuweisen. Ein Projekt, das Mädchen beim Ergreifen eines technischen oder gewerblichen Berufes unterstützt und berät, ist »mut! – Mädchen und Technik«. BerufsberaterInnen, LehrerInnen und engagierte Eltern arbeiten bei der Gestaltung dieser Plattform zusammen. Das österreichweite Netzwerk verbindet eine überregionale Koordinationsstelle mit Frauenreferaten und ProjektpartnerInnen, meist Vereinen, mit dem Schwerpunkt der Unterstützung von Mädchen.[58]

Auf Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur gibt es im Rahmen des Programmes »fFORTE – Frauen in Forschung und Technologie«, das mehrere Ministerien gemeinsam vorantreiben, seit dem Jahr 2002 das Projekt »FIT – Frauen in die Technik«, das Frauen und Mädchen ab der 10. Schulstufe bezüglich Studienmöglichkeiten in technischen Fächern berät.[59] fFORTE fördert Frauen in naturwissenschaftlichen und technischen Wissenschaftsbereichen.[60] Die folgende Tabelle veranschaulicht Aktivitäten und Initiativen unterschiedlicher Ministerien für Frauen:

Abbildung 10: Initiativen österreichischer Bundesministerien für Frauen in Forschung und Technik

BMUKK/BMWF fFORTE academic	BMVIT FEMtech-fFORTE	BMWA (jetzt: BMWFJ) w-forte
mut! – Mädchen und Technik	FEMtech-Karriere	Contact Point
FIT – Frauen in die Technik	FEMtech-Forschungsunternehmen	Laura Bassi Centres of Expertise
WIT – Wissenschafterinnenkolleg Internettechnologien	FEMtech-Fachhochschule	Knowledge Base
ditact – Women's IT Summer Studies	FEMtech-Netzwerk	w-fFORTE Technologieprogramme
fFORTE – Coachings	FEMtech-Expertinnendatenbank	w-fFORTE Experimente
DOC-fFORTE	FEMtech-Grundlagen	
IMST3 – Gender-Netzwerk	FEMtech-Technologieprogramme	
GenderIT-Forschungsprogramm		
fFORTE Fellowships		
Professorinnen x2		
excellentia		

Quelle: AMS (2007, 59)

58 Genauere Informationen finden sich auf der Homepage www.mut.co.at

59 Weitere Details: www.bmukk.gv.at/fit

60 Homepage der Initiative: www.fforte.at/home.html

In ihrem Projekt »FEMTEC Styria – Ausbildung an Technischen Universitäten – Benchmarking im deutschsprachigen Raum unter besonderer Berücksichtigung der Attraktivität für weibliche Studierende«, das zwischen 2007 und 2009 von Anita Thaler und Christine Wächter durchgeführt wurde, beschäftigten sich WissenschafterInnen, PraktikerInnen und PolitikerInnen mit dem Thema »Geschlechtergerechtigkeit in technischen Hochschulen« (vgl. Thaler/Wächter 2009) am tertiären Sektor.

Auch das AMS Österreich unterstützt Frauen, die in Handwerk und Technik Fuß fassen möchten, durch Orientierungs-, Berufsvorbereitungs- und -ausbildungskurse. Der »FiT-Rechner« führt finanzielle Unterschiede zwischen technischen und typischen Frauenberufen auf verschiedenen Ausbildungsniveaus drastisch vor Augen.[61] Im deutschsprachigen Raum gibt es weitere Verbände und Foren, die Frauen in atypischen Berufen unterstützen und vernetzen; ein Beispiel ist »TechWomen«[62]; zahlreiche weitere Initiativen bieten Information und Beratung (siehe Anhang: Internetadressen; Technikberufe/-initiativen sowie Frauen und Technik).

Im Rahmen der oben angeführten Programme und Initiativen wurden Zugangsweisen entwickelt, die auf niederschwellige Art und Weise versuchen, Vorurteile und Ängste abzubauen und Zugangsbarrieren zu mindern. Reine Frauengruppen in Ausbildungsmodulen vermögen vielen Teilnehmerinnen mehr Sicherheit und Selbstvertrauen beim Ausprobieren neuer, unbekannter Felder zu geben. Der geschützte Rahmen dient dabei als Einstiegshilfe und angstfreie Orientierungsphase. In realen Arbeitssituationen später ist dies natürlich nicht mehr möglich, und die Situation stellt die Frauen und Mädchen vor eine völlig entgegengesetzte Situation: Eventuell sind sie die einzigen Frauen in einem Betrieb mit sonst ausschließlich männlichem Technik- oder Gewerbepersonal.

Ein wichtiges Kriterium für die Förderung von Frauen insbesondere in Männerdomänen ist die geschlechtergerechte bzw. -spezifische Lernkultur in Ausbildungslehrgängen. Auf diesen Punkt wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch detaillierter eingegangen (vgl. Kapitel 1.4.2 Gendersensible Methodik).

1.2.3 Frauen in der Metallbranche

Frauen in Metallberufen stellen eine Minderheit dar; nur sieben Prozent der Beschäftigten in dieser Branche sind Frauen. Lediglich jede 35. Lehrstelle ist an ein Mädchen vergeben (vgl. AMS 2008a). Gründe dafür werden in der historischen Entwicklung der Branche geortet, die lange mit großer körperlicher Belastung verbunden war, was sich mittlerweile durch verstärkten Maschinen- und Computereinsatz relativiert hat. In »metallveredelnden« bzw. feinmotorischen Berufsfeldern (z.B. UhrmacherIn, AugenoptikerIn, FeinmechanikerIn, SchmuckwarenmacherIn) ist der Frauenanteil auffällig höher; siehe auch die folgende Abbildung:

61 Weitere Informationen und der FiT-Gehaltsrechner sind unter www.ams.at/sfa/14090.html abrufbar.

62 Eine Vorstellung der Plattform und ihrer Ziele und Aktivitäten ist auf www.techwomen.at/cms ersichtlich.

Abbildung 11: Anteil der weiblichen und männlichen Beschäftigten nach Berufsgruppen der Österreichischen Berufssystematik (ÖBS)

	Frauen		Männer	
	Anzahl	In %	Anzahl	In %
Eisen, MetallgewinnerInnen, WalzerInnen, GießerInnen	441	6,6	6.250	93,4
SchmiedInnen, SchlosserInnen, WerkzeugmacherInnen	2.187	2,6	83.080	97,4
MaschineneinrichterInnen, Maschinelle MetallbearbeiterInnen	1.311	7,7	15.646	92,3
SpenglerInnen, RohrinstallateurInnen, MetallverbinderInnen	2.259	4,0	54.257	96,0
MachanikerInnen und verw. Berufe, SchmuckwarenmacherInnen	6.658	9,9	60.583	90,1
Übrige MetallwarenmacherInnen, Metalloberflächenveredelung	4.539	28,3	11.497	71,7
TechnikerInnen für Maschinenbau	187	4,0	4.535	96,0
TechnikerInnen für Flugzeugbau	12	2,0	581	98,0
»Maschinenbau, Metallbearbeitung, KFZ« gesamt	17.594	6,9	236.429	93,1

Quelle: AMS/ÖIBF: Situation erwerbstätiger Frauen in Österreich, 2005, Wien (Datenbasis: Volkszählung 2001).

Eine steigende Tendenz bei Frauen in technischen Ausbildungen ist in AMS-Schulungen zu verzeichnen: Laut Endbericht »Ausbildungsadäquate Beschäftigung« (vgl. Paier 2008) beträgt der Anteil weiblicher Teilnehmer in den steirischen Metalltechnik-Ausbildungen mittlerweile rund 26 Prozent.

Wie in vielen anderen Branchen sind die Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern sehr groß. Dies lag bisher häufig daran, dass nur 44 Prozent der Frauen in der Metallbranche mittlere Abschlüsse (Lehre, Fachschule) besitzen, gegenüber 76 Prozent der Männer. Seit 1. November 2005 gilt der neue Kollektivvertrag für die Metallindustrie, der das Einkommen einer ArbeitnehmerIn nun nicht mehr nach dem Fachabschluss, sondern an der tatsächlich ausgeführten Tätigkeit bemisst und die Situation von Frauen generell verbessern soll, denn: »Bevorzugt werden junge, flexible und kinderlose Frauen mit Berufserfahrung eingestellt. Oft bekommen Frauen – im Gegensatz zu Männern – auch längere befristete Verträge, bevor sie unbefristet beschäftigt werden.« (AMS 2008a, 305)

Dass von Frauen in der Metallbranche die gleichen, unter Punkt 1.2.1.5 beschriebenen Kompetenzen verlangt werden, ist klar. Dementsprechend sollten von Seiten der Betriebe auch entsprechende Rahmenbedingungen geboten und MitarbeiterInnen als solche mit ihren relevanten Fähigkeiten anerkannt werden, ohne das Geschlecht – oder das Alter – zum alles entscheidenden Faktor hochzustilisieren. Eine solche Umgangsweise wäre z.B. gendersensible Methodik in Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. Kapitel 1.4.2 Gendersensible Methodik).

Ein Kritikpunkt, den Unternehmen bezüglich älterer Beschäftigter immer wieder ins Treffen führen, ist deren kolportierte mangelnde Lernbereitschaft bzw. Desinteresse an Weiterbildung. Das anschließende Kapitel beschäftigt sich mit dem Schwerpunkt Lernen, beleuchtet das Lernen Älterer, Lernweisen, Lernbarrieren und den Aspekt der Motivation.

1.3 Lernen

Das Lernen Erwachsener kann vor allem durch Motivation gelingen. Lernen geht jedoch in großer Vielfalt vonstatten; dies kann einerseits im Alter der Lernenden begründet liegen oder in ihrer Nähe oder Ferne zu Aus- und Weiterbildungen, andererseits auch in den Formen des Lernens. Ausgangspunkt dieses Kapitels ist ein kurzer Exkurs zum Thema »Konstruktivistische Erwachsenenbildung«, um vor Augen zu führen, dass sowohl Lehren als auch Lernen jeweils durch die individuelle »Brille« der BetrachterIn entsteht und so die Grenzen einer normativen Pädagogik aufzeigt. Danach werden Begriffe wie »Selbstgesteuertes Lernen«, »Formales Lernen«, »Nicht-formales Lernen« und »Informelles Lernen« beleuchtet und ihre Relevanz für die Thematik der vorliegenden Arbeit erörtert.

1.3.1 Konstruktivistische Erwachsenenbildung und Ermöglichungsdidaktik

> *»Alles, was du zu wissen meinst, sagen die radikalen Konstruktivisten, ist deine Erfindung und muss nichts mit der realen Welt zu tun haben.*
> *Dass wir aber hier sind und über Konstruktionen reden können, entgegnen die Evolutionisten, ist nur so zu verstehen, dass alle unsere Vorfahren, zurück bis zur Amöbe Erfolg gehabt haben, also ihrer Welt, wie auch immer, entsprochen haben müssen; sonst wären wir eben nicht hier und könnten auch nicht über Konstruktivismus diskutieren.*
> *Ist aber nicht auch dies, antwortet der Konstruktivist, Teil deiner Konstruktion?«*
> Rupert Riedl in »Mit dem Kopf durch die Wand« (1994, 43)

Sich im Rahmen dieser Arbeit detailliert mit Konstruktivismus auseinanderzusetzen würde den Rahmen derselben sprengen und die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit – die Lernbedingungen Älterer mit dem Schwerpunkt Methodik – aus den Augen verlieren. Dennoch ist es notwendig, kurz die Arbeitsbegriffe abzustecken, auf die sich die Arbeit stützt. Konstruktivistische Erwachsenenbildung meint nach Arnold/Siebert eine »bifokale Perspektive« (Arnold/Siebert 2006, 7), die Selbstorganisation und Deutungsmusteransatz verbindet:

Abbildung 12: Die bifokale Perspektive konstruktivistischer Erwachsenenbildung

Hintergrundkonzepte (post)moderner Erwachsenenbildung

Selbstorganisation

Lehrende und lernende Subjekte sind »lebende Systeme«, die autonom und selbstreferentiell (rückbezüglich) sind

(neuere Systemtheorie)

Erwachsenenbildung

Deutungsansatz

Lehrene und lernende Subjekte konstruieren jeweils eine subjektive Wirklichkeit für sich

(Konstruktivismus, biologische Erkenntnistheorie)

Lebendiges Lernen | **Didaktik** | **Lernen als Deutungsarbeit**

Quelle: Arnold / Siebert (2006, 7)

Nach Arnold / Siebert konstruieren sich handelnde Menschen ihre subjektive Wirklichkeit selbst und lehren oder lernen auf dieser Basis. Die Wissenschafter orten folgende Thesen in der derzeitigen Konstruktivismus-Debatte:

- »(…) die These von der prinzipiellen Nicht-Erkennbarkeit einer objektiven Realität und der Notwendigkeit einer epistemologischen Bescheidenheit (…),
- die pragmatische Gelassenheit (…),
- die These von der Selbstorganisation des Lebendigen,
- die These von der Unvermeidbarkeit ungewollter Nebenwirkungen und
- die Strategien eines ganzheitlichen Umgangs mit vernetzter Komplexität.« (Arnold / Siebert 2007, 15)

Bezug nehmend auf die erste These ergibt sich die Problematik, dass die Suche nach einer endgültigen Wahrheit von vornherein zum Scheitern verurteilt ist, was letztendlich auch die Wissenschaft betrifft; Bescheidenheit meint in diesem Sinne, dass, da auch der Beobachter Teil der von ihm beobachteten Welt ist, lediglich die Sichtweise der handelnden Person sichtbar gemacht wird, aber keineswegs die Realität.[63] Wichtig in der Arbeit von Arnold / Siebert ist auch die Wahrnehmung der TeilnehmerIn als »Konstrukt«, d.h., bei Lehrenden herrscht ein Bild der Lernenden mit gewissen Zuschreibungen vor. Mit diesem Konstrukt vor Augen wird eine Weiterbildungsveranstaltung konzipiert. Wird mit diesem Bewusstsein agiert, liegt es nahe, Methodik und Didaktik eines Kurses hinsichtlich einer Strategie zu überdenken, die mehr dem Perspektiven-Charakter Rechung trägt und zu individuellen Lösungsfindungen ermutigt.

63 Vgl. dazu Werke von Ulrich / Probst, Luhmann und Devereux.

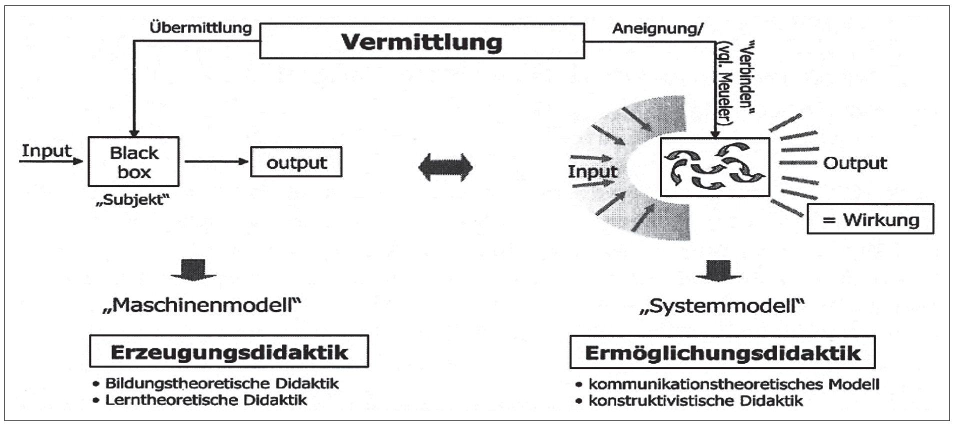
In diesem Zusammenhang ist die Frage berechtigt, ob die TeilnehmerInnen mit dieser »Freiheit« umzugehen wissen, wenn sie diese nicht gewöhnt sind? Sicherlich ist diesbezüglich die Heranführung an eine Methodenkompetenz notwendig – worin auch eine der Hauptaufgaben der TrainerIn liegt, insbesondere sofern eine solche Kompetenz nicht im Rahmen der schulischen oder beruflichen Ausbildung erworben wurde (Stichwort: Lernen lernen), was bei älteren ArbeitnehmerInnen vermehrt der Fall ist. In ihrem Artikel »Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende« weisen Arnold / Gómez Tutor / Kammerer auf eben diese Notwendigkeit hin. Ermöglichungsdidaktik, ein Begriff, der durch Arnold geprägt wurde, »(…) bildet einen Erklärungsrahmen für ein solches didaktisches Handeln. Sie schafft Lehrenden einen Freiraum und die professionelle Distanz zum Lernenden, indem die Handlungslogik zwischen Vermitteln und Aneignen zugunsten von Begleitung und Ermöglichung sowie Selbststeuerung aufgebrochen wird. (…) Den Menschen als Möglichkeitswesen zu verstehen bedeutet dann, individuelle Unterschiede im gesamten Lernvorgang anzuerkennen sowie zu unterstützen und damit dem Lernenden zu dem verhelfen, was sein kann.« (Arnold / Gómez Tutor / Kammerer 2003, 108–109)

Je selbständiger die Lernenden Entscheidungen treffen sollen, desto wichtiger werden Selbstlernkompetenzen. Mit den Voraussetzungen für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen beschäftigt sich zusammenfassend das folgende Kapitel.

1.3.2 Selbstgesteuertes Lernen

Lernarrangements sollen zwar fordern, aber nicht überfordern. TeilnehmerInnenorientiertes Lernen muss daher in einer Art und Weise eingeführt und erprobt werden, dass nicht bereits die neue, ungewohnte Art zu lernen Lernwiderstände hervorruft. Ein Großteil älterer ArbeitnehmerInnen assoziiert mit dem Begriff Lernen vor allem Formen, die sie in ihrer Schullaufbahn kennen und häufig auch verachten gelernt haben: Frontalunterricht, Lernen ausschließlich durch (Ab-)Schreiben, Auswendiglernen, eine einseitige Kommunikationssituation (Monologe auf LehrerInnen-Seite, Passivität auf SchülerInnen-Seite). Wird Lernen lediglich mit Arbeit, Anstrengungen, oder – in der weiteren Folge – mit Prüfungs- und Versagensängsten in Verbindung gebracht, nimmt es nicht Wunder, wenn sich die Begeisterung für berufliche Weiterbildungen in Grenzen hält. Die folgende Grafik verdeutlicht die Unterschiede zwischen Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik:

Abbildung 13: Von der Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik



Quelle: Arnold/Gómez Tutor 2007, 95 [sic]

Während es in der Erzeugungsdidaktik um die Lehrstoffvermittlung geht, stellt die Ermöglichungsdidaktik Inhalte zur Aufnahme bereit. Offene Lernsituationen verlangen den Lernenden, wie bereits oben erwähnt, gewisse Kompetenzen und Flexibilität ab, die erst trainiert werden müssen – bei Lehrenden und Lernenden, wie Arnold/Gómez Tutor feststellen: »Didaktik und Methodik stehen damit in einem Spannungsfeld zwischen Machbarkeit und ungewissem Ausgang, denn für Lehrende wird unter diesem Blickwinkel schnell klar, dass man ›beim didaktischen Handeln alles tun muss, was Lernen erfolgreich macht, und man zugleich weiß, dass damit Lernerfolg doch eben nicht ›gemacht‹ werden kann‹ (…). Insofern ist es dann nur möglich, den Lehr-/Lernprozess zu antizipieren und unter der Vorgabe zu strukturieren, dass man als Lehrperson im Laufe der Zeit immer entbehrlicher wird.« (Arnold/Gómez Tutor 2007, 95)

Dennoch, oder gerade weil selbstgesteuertes Lernen[64] den TeilnehmerInnen Aktivität abverlangt, ist es notwendig an bereits vorhandenes Wissen oder Erfahrungen anzuknüpfen. Diese können beispielsweise als Strukturen, Vernetzungspunkte, Interfaces (Schnittstellen) zutage treten und so neue Informationen anschlussfähig machen (vgl. Reich 1997). Wichtig ist Anschlusswissen vor allem bei Lernformen, die Eigenverantwortung der TeilnehmerInnen fordern. Sinnhaftigkeit und Praxisrelevanz sind für die Lernenden dort gegeben, wo erkannt wird, dass das bisherige Know-how erweitert wird und umsetzbar ist. Lerntechniken können dazu dienen, neue Inhalte zu erschließen und eignen sich auch zur Einführung oder als Training alternativer Lernformen.[65]

Basierend auf der Definition von Knowles (1975) adaptierten Arnold/Gómez Tutor den Begriff »Selbstgesteuertes Lernen« wie folgt: »Selbstgesteuertes Lernen ist ein aktiver An-

64 Gelegentlich wird in der Fachliteratur der in den USA gebräuchliche Terminus »Self-directed Learning« verwendet. Vgl. dazu Werke von Brookfield, Watkins und Marsick.

65 Vgl. dazu Werke von Birkenbihl; Stichworte: »Wort-Assoziationen«, »Wissens-Netz«, »Kategorien-Denken« oder »Inneres Archiv« u.a.

eignungsprozess, bei dem das Individuum über sein Lernen entscheidet, indem es die Möglichkeit hat,

- die eigenen Lernbedürfnisse bzw. seinen Lernbedarf, seine Interessen und Vorstellungen zu bestimmen und zu strukturieren,
- die notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen (inklusive professionellen Lernangeboten oder Lernhilfen) hinzuzuziehen,
- seine Lernziele, seine inhaltlichen Schwerpunkte, Lernwege, -tempo und -ort weitestgehend selbst festzulegen und zu organisieren,
- geeignete Methoden auszuwählen und einzusetzen und
- den Lernprozess auf seinen Erfolg sowie die Lernergebnisse auf ihren Transfergehalt hin zu bewerten.« (Arnold / Gómez Tutor 2007, 124; vgl. dazu auch Hörwick 2003, 14)

Kurz: Selbstgesteuertes Lernen bedeutet Freiheit, aber auch aktive Arbeit für die Lernenden. Offen bleiben dabei Fragen nach der praktischen Umsetzung sowie jene, wie die Lernenden die notwendigen Voraussetzungen erwerben können, um selbstgesteuertes Lernen anzuwenden.

In der betrieblichen Praxis sind gewisse Gegebenheiten unverrückbar, beispielsweise Inhalte von Schulungen oder bis wann MitarbeiterInnen bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten erworben haben müssen, um eine neue Maschine oder ein neues Computer-Programm bedienen zu können. Der Zeitdruck, der aus wirtschaftlichen Gründen auf Firmen lastet, sowie fehlende spezifische Lernangebote erlauben kaum einen Spielraum zur Wahl des eigenen Lerntempos. Ein anderes praktisches Problem stellt die Lernumgebung dar; wenn an Maschinen, Spezialequipment oder einer Software gelernt werden soll, die lediglich im Betrieb vorhanden ist, scheidet eine ortsungebundene Lernweise von vornherein aus.

Ein weiterer wichtiger Punkt beim selbstgesteuerten Lernen, die Selbstverantwortlichkeit bei Steuerung und Kontrolle im Lernprozess (vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl 2001), ist aus oben angeführten Überlegungen heraus ebenfalls problematisch. Im Unterschied zu selbstorganisiertem Lernen, bei dem MitarbeiterInnen weitgehend selbst die Verantwortung für ihre betriebliche Weiterbildung übernehmen, bezieht sich selbstgesteuertes Lernen auf den Lernprozess und das Ausmaß der Selbststeuerung.

Siebert weist darauf hin, dass zum selbstgesteuerten Lernen unmittelbar auch Selbstbeobachtung und Selbstreflexion gehören (Siebert 2006a). Nach dem Modell von Friedrich / Mandl bilden kognitive (»Können«) und motivationale (»Wollen«) Komponenten[66] die Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen, das durch die Kombination von Freude am Lernen, Neugier, Zielstre-

66 Friedrich / Mandl untergliedern die motivationalen und kognitiven Komponenten jeweils in strukturelle und prozessuale Komponenten:
- Strukturelle motivationale Komponenten sind Bedürfnisse, Interessen, Ziele, Selbstwirksamkeit.
- Prozessuale motivationale Komponenten sind selbstwerterhaltende Strategien, volitionale (gewollte / willensmäßige) Strategien, emotionale Prozesse.
- Strukturelle kognitive Komponenten sind Inhaltswissen, Aufgabenwissen, Strategiewissen.
- Prozessuale kognitive Komponenten sind Informationsverarbeitungsstrategien, Kontrollstrategien, Ressourcenstrategien (Modell nach Friedrich / Mandl 1997, 242).

bigkeit, Ausdauer, Reflexionsfähigkeit u.ä. erfolgreich vonstattengehen kann. Dies schließt auch kognitives Wissen auf der Metaebene ein, z.B. Bewusstsein individueller Lernstärken und -schwächen, Urteilsfähigkeit bezüglich des Schwierigkeitsgrades gestellter Aufgaben etc. (vgl. Friedrich/Mandl 1997). Die Förderung selbstgesteuerten Lernens kann auf mehrerlei Art erfolgen: »(…) eine besteht darin, dem Individuum, die oben skizzierten kognitiven und motivationalen Komponenten selbstgesteuerten Lernens direkt zu vermitteln. (…) Dies ist der Ansatz des Lernstrategietrainings. Der andere, indirekte Förderansatz besteht darin, die Lernumgebung so zu gestalten, dass sie den Lernenden die Möglichkeit für selbstgesteuertes Lernen eröffnen.« (Friedrich/Mandl 1997, 253)

Hier stellt sich wiederholt die Frage nach der Realisierbarkeit des Lernansatzes in der betrieblichen Weiterbildung. Ob Unternehmen ihren MitarbeiterInnen die Zeit geben, sich mit neuen Lernstrategien auseinanderzusetzen, ist fraglich und von Fall zu Fall wohl unterschiedlich. Beachtet man den Termin-Druck, unter dem sowohl Firmen als auch ArbeiterInnen und Angestellte stehen, scheint es unwahrscheinlich, dass Bereitschaft gegeben ist, Zeit zu investieren, zumal so eine Phase auch professioneller Anleitung bedarf, die eventuell Mehrkosten verursacht. Denn, so geht aus den Konzepten des selbstgesteuerten Lernens eindeutig hervor, Lernberatung oder Coaching (Guidance) der Lernenden ist dabei unumgänglich.

Aus einer Befragung von 1.200 KursteilnehmerInnen im Jahr 2000 geht hervor, dass gerade Ältere sich eine persönliche Lernberatung wünschen würden, TeilnehmerInnen ohne höhere Schulbildung diese aber auch als bedrohlich empfinden würden:

Abbildung 14: »Ich wünsche mir eine persönliche Lernberatung durch den Dozenten.«

Zustimmung im Jahr 2000	Insgesamt	57,4 %
Alter	Unter 25 Jahre:	40,0 %
	25–50 Jahre:	58,7 %
	51 Jahre und älter:	61,3 %
Geschlecht	Männlich:	53,1 %
	Weiblich:	58,6 %
Schulabschluss	Hauptschulabschluss:	51,8 %
	Mittlere Reife:	61,6 %
	Abitur:	56,5 %

Quelle: Siebert (2006a, 95–96)

Für lernungewohnte KursteilnehmerInnen erzeugt häufig bereits der Besuch einer Weiterbildung Stress; eine zusätzliche Notwendigkeit der Aneignung von Lernkompetenzen, falls man sie bislang noch nicht besitzt, kann Ängste sehr verstärken, zumal es sich dabei um Lerntechniken handelt, die man ebenfalls neu kennenlernt und die einer Trainingsphase bedürfen, um verinnerlicht, handhabbar und akzeptiert zu werden. Wieder stellt sich die Frage nach dem Faktor Zeit, nach dem die Wirtschaft ausgerichtet ist. Ins Treffen führen könnte man an dieser Stelle den Ansatz der Corporate Social Responsibility bezüglich der Verantwortlichkeit des Unternehmens

u.a. seinen MitarbeiterInnen gegenüber: Wird in diese investiert, um ihr Potenzial bestmöglich zu fördern? Dies ist sicherlich eine Frage der Unternehmenskultur, die mit der wirtschaftlichen Rentabilität in Einklang zu bringen ist.

Dennoch spricht einiges dafür, selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erwachsenenbildung stärker zu etablieren: Neben dem praxisbezogenen Erwerb neuer Inhalte, die an vorhandenes Erfahrungswissen anschließen, können Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit geschult, intergenerationeller Erfahrungsaustausch erleichtert und ein höherer aktiver Beteiligungsgrad an aktuellen Aufgaben- und Problemstellungen erzielt werden. Hohe Anforderungen werden indes auch an die TrainerInnen gestellt, die neben Planungskenntnissen und Methodentrainingskonzepten (für die TeilnehmerInnen) auch über eine ausgezeichnete Coachingkompetenz verfügen sollten (vgl. dazu Kapitel 1.4.6 Anforderungen an TrainerInnen).

1.3.3 »Formal«, »Non-formal« und »Informal Learning«: Begriffsdefinitionen

Im Diskurs über die Art und Weise wie Menschen lernen, haben sich drei Begriffe herauskristallisiert, die – ursprünglich aus dem angelsächsischen Raum stammend – mittlerweile auch zum Standard im zentraleuropäischen bildungswissenschaftlichen Fachvokabular zählen: »Formal«, »Non-formal« und »Informal Learning« bzw. »Formales Lernen«, »Non-formales Lernen« und »Informelles Lernen«. Vor allem das informelle Lernen stand einige Zeit lang kaum im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interesse (vgl. Dohmen 2001). Im Zuge der Debatte zur Thematik in den zuständigen Gremien der Europäischen Union erfolgte einerseits eine explizite und häufigere Verwendung des Terminus »Informelles Lernen« und andererseits eine Aufwertung dieser Art des nicht-institutionellen Lernens (vgl. Overwien 2005).

»Formal Learning« meint gemeinhin das »(…) planmäßig organisierte, gesellschaftlich anerkannte Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt abgegrenzten öffentlichen Bildungssystems« (Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung 2007, 8), während »Non-formal Learning« einen Sammelbegriff für alle Arten außerinstitutionellen, nicht-formalisierten Lernens darstellt. Zum Begriff »Informal Learning« (Erfahrungslernen, Alltagslernen, implizites Lernen, selbstgesteuertes Lernen, Lernen am Arbeitsplatz (vgl. Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung 2007)) gibt es eine ganze Reihe von Definitionen, deren teilweise sehr feine Differenzierungen zwischen »(…) einem mehr oder weniger geplanten, mehr oder weniger beabsichtigten oder bewussten nicht institutionalisierten Lernen« laut Dohmen wenig praxisrelevant sind (Dohmen 2001, 25).

Die Europäische Kommission definiert die drei oben angeführten Termini wie folgt:

Formales Lernen:

»Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus Sicht der Lernenden zielgerichtet.« (Europäische Kommission 2001, 33)

Informelles Lernen:
»Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann daher zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder ›inzidentiell‹ / beiläufig).« (Europäische Kommission 2001, 33)

Nicht-formales Lernen:
»Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht des Lernenden ist es zielgerichtet.« (Europäische Kommission 2001, 35)

Der gemeinsame Tenor der Europäischen Kommission in Bezug auf informelles Lernen zielt darauf ab, diesem breitere Beachtung und Anerkennung zu schenken, d.h. lernergebnis-orientiert vorzugehen. Zertifizierte Qualifikationen verlieren nicht ihren Wert, sollen aber um die ebenso wertvollen informell erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sichtbar ergänzt werden. Arbeitgeber sind somit dazu angehalten, die ArbeitnehmerInnen in einem Gesamtprofil wahrzunehmen und nicht nur zertifizierte »Ausschnitte« (oder (Aus-)Bildungsabschnitte) derselben. Eine solche Vorgangsweise ermöglicht auch im Hinblick auf eine alternde Belegschaft firmeninterne Veränderungsmöglichkeiten, Positionsrochaden und Kompetenzenvervielfältigung.

Besonders ältere Menschen tendieren dazu, lediglich das zu lernen, was sie als notwendig oder interessant erachten. Dies ergibt sich zum Großteil aus informellen Kontexten mit dem Ziel, eine Lösung für ein Lebensproblem oder eine Alltagssituation zu finden. Informelles Lernen, das sich etwa durch die Ausübung eines Hobbys oder einer ehrenamtlichen Tätigkeit ergibt, entspricht zum Teil auch dem Verhaltensmuster Älterer, die Angebote von Bildungsinstitutionen nicht in Anspruch zu nehmen (vgl. Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung 2007). Und: »Durch ihre Bindung an den praktischen Lebensprozess besitzt informelles Lernen eine starke Nachhaltigkeit für den Kompetenzerwerb und die Identitätsbildung.« (Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung 2007, 8 [sic])

In seiner Schrift »Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller« beschreibt Dohmen (2001) folgende Formen informellen Lernens: Erfahrungslernen, implizites Lernen, Alltagslernen, selbstgesteuertes Lernen[67], kompetenzentwickelndes Lernen und Lernen am / für den Arbeitsplatz. Bei allen Bereichen gibt es Überschneidungen und Lernformen, die nicht mehr als informell bezeichnet werden können. Als Förderansatz zur Umsetzung informellen Lernens wird u.a. die »University for Industry«[68] in Großbritannien beschrieben. Nach eigenen Angaben der Einrichtung auf deren Homepage haben seit Beginn im Jahr 2000 bis Herbst 2008 über 2,5 Millionen Lernende Angebote in Anspruch genommen. Die von einer Privat-GmbH und der

67 Selbstgesteuertes Lernen meint in diesem informellen Zusammenhang Lernen aus Interesse.
68 Detailinformationen auf www.ufi.com/home/default.asp bzw. www.learndirect-skills.co.uk

britischen Regierung finanzierte Weiterbildungshochschule macht Module oder Kurse in Form von E-Learning-Angeboten zugänglich. Darüber hinaus gibt es Lern- und Beratungszentren. Die Homepage verweist auf das breite Bildungsangebot:

Abbildung 15: University for industry



Quelle: Screenshot

Dehnbostel betrachtet informelles Lernen im betrieblichen Kontext als wichtige Lern- sowie Wissensart und benennt Gruppenarbeit, Rotation, Projektarbeit, Einarbeitung, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP) und Netzwerke als Arbeitsformen, in denen informelles Erfahrungslernen stattfindet: »In diesen Arbeitsformen findet das Lernen zwar informell und nichtorganisiert statt, gleichwohl wird es in seinen Wirkungen eingeplant. Denn die Einhaltung von Zielvereinbarungen und die Durchsetzung von integrierten Qualitätssicherungsprozessen und partizipativen Verbesserungsprozessen wird wesentlich über Erfahrungslernen ermöglicht. Lernzeit ist so in Arbeitszeit integriert, der Arbeitsplatz wird in begrenztem Maße zu einem Lernort.« (Dehnbostel 2003, 3)

Dehnbostel unterscheidet in diesem Zusammenhang (reflexives) Erfahrungslernen von implizitem (unbewusstem, unreflektiertem) Lernen und führt fünf Modelle arbeitsbezogenen Lernens an: Lernen durch Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess, Lernen durch Instruktion und systematische Unterweisung am Arbeitsplatz, Lernen durch Integration von informellem Lernen und formellem Lernen (mittels Lernstationen/-inseln; Lern- und Arbeitsaufgaben), Lernen durch Hospitationen und betriebliche Erkundungen und Lernen durch Simulation von Arbeitsprozessen (Dehnbostel 2003, 10f). Um effektive Handlungskompetenz zu generieren, ist die Verbindung formellen und informellen Lernens unabhängig vom Alter der Berufstätigen unabdingbar.

1.3.4 Lernweisen, Lernkompetenz und Anschlusswissen

»Älter werde ich stets, nimmer doch lerne ich aus.«
Solon

Nicht nur die Tatsache, dass ältere und jüngere Menschen unterschiedlich lernen, auch die Lernkompetenz variiert. In diesem Falle ist das weniger ein Altersspezifikum als ein Resultat bislang erlernter und erprobter Methoden, sich Wissen anzueignen und neue Erfahrungen zu machen. Um selbständig und selbstverantwortlich lernen zu können, ist eine gewisse Kompetenz vonnöten, die nicht stillschweigend vorausgesetzt werden kann. Was unter Begriffen wie »Lernen lernen« subsumiert wird, ist nicht nur abhängig von den persönlichen Lernerfahrungen der Einzelnen, sondern auch von der Fähigkeit, negative Lernerfahrungen zu überwinden und neue Strategien zu entdecken. Dies ist unmittelbar mit der Relevanz des zu erwerbenden Wissens und der dahinter stehenden Motivation verbunden (vgl. Kapitel 1.3.6 Motivation).

1.3.4.1 Ältere lernen anders

»Altern ist heute primär soziales Schicksal und erst sekundär funktionelle oder organische Veränderung« (Lehr 2008, 29), meinte bereits 1968 der Psychologe und Gerontologe Hans Thomae auf dem Jahreskongress der deutschen Gesellschaft für Psychologie. Die Bonner GerontologInnen traten somit seit Ende der 1960er Jahre gegen das Defizitmodell des Alterns[69] auf. Olbrich und Kruse entwickelten deren Ideen weiter und befassten sich mit dem Thema »Alter als Kompetenzgewinn«, indem sie die Potenziale des Alterns betonten, und auch Baltes wies auf Plastizität sowie Kreativität in späteren Lebensphasen hin, ohne Einschränkungen zu beschönigen (vgl. Lehr 2008).

Mittlerweile werden verstärkt Modelle angeboten, in denen die verändernden Fähigkeiten Älterer dargestellt werden – mit besonderer Betonung des Zuwachses an Kompetenzen. In der folgenden Tabelle werden Veränderungen durch das Lebensalter zusammengefasst:

69 Unter »Defizitmodell« versteht man die Annahme des Abbaus oder Verlustes geistiger, emotionaler und körperlicher Fähigkeiten im Alter.

Abbildung 16a: Vom Alter beeinflusste Fähigkeiten

Fähigkeiten, die mit dem Alter wachsen	Fähigkeiten, die vom Alter kaum beeinflusst werden	Fähigkeiten, die sich mit dem Alter verringern
• Arbeits- und Berufserfahrung • Urteilsfähigkeit • Erfassen von Sinnzusammenhängen • Sprachgewandtheit • Selbständigkeit • Fähigkeit zu dispositivem Denken • Fähigkeit, mit Menschen umzugehen • Kontakt- und Konfliktlösungsfähigkeit • Geistige und körperliche Fertigkeiten (Arbeits- und Denkmethoden) • Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit • Ausgeglichenheit und Beständigkeit • Menschliche Reife, positive Einstellung zur Arbeit	• Sich in alltäglichen Problemen zurechtfinden • Wissensumfang • Aufmerksamkeit • Gedächtnis • Lernfähigkeit • Lernbedingte Intelligenz (Wort- und Zahlengedächtnis) • Geistige Beweglichkeit (Auffassungsgabe) • Widerstandsfähigkeit gegen normale Dauerbelastung	• Wahrnehmungsgeschwindigkeit • Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung • Muskelkraft • Widerstand gegen hohe Dauerbelastung • Sinnesleistungen (Sehen, Hören, Tasten)

Quelle: bfi Oberösterreich (o.J., 4)

Fähigkeiten, die mit dem Alter wachsen (vgl. erste Spalte), sind vor allem solche, die Vernetzung leisten – im Sinne von Anwendung des Erfahrungswissens in der Praxis, Netzwerken im sozialen Bereich und der Rückkoppelung an die individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Lernfähigkeiten, die laut der zweiten Spalte der Tabelle kaum vom Alter beeinflusst werden, sind teilweise an einen gewissen Trainingsaufwand gebunden, was stark mit der Weiterbildungsbiographie der Einzelnen verbunden ist – d.h., ob die Person daran gewöhnt ist zu lernen oder nicht. Fähigkeiten, die sich mit dem Alter verringern (Spalte 3), umfassen in diesem Modell lediglich körperliche Leistungen. In Verbindung mit diesen Beobachtungen lassen sich Schlüsse über das Lernen älterer Menschen ziehen, das sich aufgrund des veränderten Fähigkeitenprofils von jenem jüngerer Lernender unterscheidet. Hörwick fasst jene Bereiche, die Älteren Probleme bereiten bzw. Vorteile beinhalten, in folgender Aufgliederung zusammen:

Abbildung 16b: Beim Lernen Älterer beobachtbare Defizite und Vorzüge

Defizite	Vorzüge
• Schlechteres Lernen bei sinnlosem Material • Fehlen einer Lerntechnik • Behinderung durch zu schnell gebotenen Lernstoff • Mehr Wiederholungen benötigt • Lernprozess ist störanfälliger	• Vergleichen neues Wissen mit bereits vorhandenem • Eigenverantwortliches/selbständiges Arbeiten • Problemzentrierte Sichtweise – Betonung des Anwendungsaspektes • Leichtigkeit im Umgang mit komplexeren Sachverhalten

Quelle: Hörwick (2003, 11)

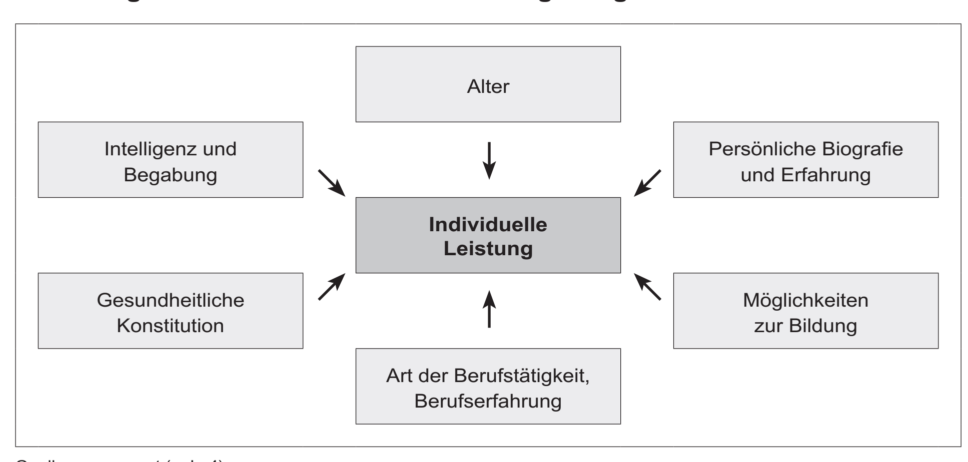
Lehr ergänzt diesbezüglich noch folgende Punkte: »Schlechtere ›Lernleistungen‹ bei Älteren sind häufig weniger ein Zeichen nachlassender ›Lernfähigkeit‹, als ein Zeichen von Unsicherheit, die einer Reproduzierung des bereits Gelernten im Wege steht. (…) Ältere lernen leichter, wenn der

Lehrstoff übersichtlich gegliedert ist (…). Außerdem fand man auch bei Lernexperimenten, dass weniger der Altersfaktor als vielmehr der ›Begabungsfaktor‹ (d.h. die ›Ausgangsbegabung‹) eine Rolle spielt, d.h. dem Ausmaß des Trainings während des ganzen Erwachsenenalters (…), und schließlich dem ›Gesundheitsfaktor‹ (…) beim Lernvorgang eine große Bedeutung zukommen. (…) Von besonders starkem Einfluss erwiesen sich (…) motivationale Faktoren (…). Durch Training lassen sich die Gedächtnisleistungen Älterer erheblich verbessern.« (Lehr 1994, 214)

Negative Lernerfahrungen und schulische Erlebnisse, Misserfolge, lernferne oder jahrelange monotone Arbeitsabläufe können den Einstieg in eine betriebliche Weiterbildung sehr erschweren. Daraus resultierende Ängste, erzwungene oder unabdingbare Teilnahmen (um beispielsweise nicht die Arbeit zu verlieren) führen möglicherweise zu großen Lernwiderständen. Dementsprechend hoch sind die Anforderungen an Weiterbildungsveranstaltungen für / mit ältere/n TeilnehmerInnen. Der Sinn bzw. die Praxisrelevanz des Kurses muss für die Lernenden klar erkennbar sein, die Veranstaltung selbst aktivitätsorientiert, mit unterstützenden Materialien, veranschaulichend und selbstgesteuert, aber dennoch durch eine/n kompetente/n Coach begleitet und moderiert sein, um Motivation zu steigern und ein angenehmes Lernklima zu gewährleisten (vgl. Brünner 2007). Die Durchführung einer solchen Veranstaltung verlangt nicht nur lernpsychologische, methodisch-didaktische und fachliche Kompetenz der Lehrenden, sondern auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion und eventuell Neudefinition der eigenen Rolle von der WissensvermittlerIn zur LernbegleiterIn (vgl. Kapitel 1.4.6 Anforderungen an TrainerInnen).

Ob und wie eine Weiterbildung im späteren Erwerbsleben akzeptiert und angenommen wird, hängt von einer Vielzahl an Faktoren ab, von denen das Alter an sich – in kausalem Zusammenhang gesehen – an Bedeutung verliert. Erst die Kombination unterschiedlicher Rahmenbedingungen ergibt das individuelle Bild zu welchen Leistungen sich jemand zu motivieren vermag. Die unten angeführte Grafik verdeutlicht unterschiedliche Faktoren, die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft beeinflussen:

Abbildung 17: Einflussfaktoren zur Leistungsfähigkeit



Quelle: move-ment (o.J., 4)

Interne sowie externe Zugangsbarrieren können sich in den genannten Bereichen »Persönliche Biographie und Erfahrung«, »Möglichkeiten zur Bildung«, »Art der Berufstätigkeit und Berufserfahrung«, »Gesundheitliche Konstitution«, »Intelligenz und Begabung« zeigen. Im Kapitel 1.3.5 (Lernbarrieren, Lernwiderstände und Lernhemmungen) wird auf diese Thematik ausführlich eingegangen; Lösungsmöglichkeiten werden angeführt und abgewogen.

Ist im oben angeführten Modell von »Leistungsfähigkeit« die Rede, sprechen andere Modelle – wie etwa jenes von Ilmarinen/Tempel (2002) – von »Arbeitsfähigkeit«; die Bereiche »Arbeit«, »Werte«, »Bildung«, »Kompetenz« und »Gesundheit«, eingebettet in den sozialen Kontext, bilden das so genannte »Haus der Arbeitsfähigkeit«:

Abbildung 18: Das Haus der Arbeitsfähigkeit

Quelle: Hooshmandi-Robia, B. (2004, 13)

Arbeitsfähigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang »(…) die Summe von Faktoren, die eine Frau oder einen Mann in einer bestimmten Situation in die Lage versetzen, eine gestellte Aufgabe erfolgreich zu bewältigen« (Ilmarinen/Tempel 2002, 166). Die Beachtung der einzelnen »Bausteine« ist gleichermaßen wichtig, wodurch der Komplexität der persönlichen Situation der einzelnen Person Rechnung getragen wird.

Die oben genannten Faktoren ergeben ein individuelles Profil der Lernenden und benennen zugleich Bereiche, die Probleme in der Aus- und Weiterbildung schaffen können, wie fehlende

Motivation. Wie aus der aktuellen Studie »Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen« des AMS Österreich in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) hervorgeht, reduzieren sich Interesse und Beteiligung an Weiterbildungsveranstaltungen ab dem 45. Lebensjahr zunehmend. Damit verbunden wurden u.a. folgende Entwicklungen beobachtet:

- eine Veränderung der Kursinhalte (vermehrt EDV bzw. IKT und Sprachen);
- preisgünstigere Kurse mit kürzerer Laufzeit;
- ein Zurückgehen von betriebsinternen Fortbildungsmöglichkeiten ab einem Alter von 55 Jahren (zum Teil branchenabhängig)[70];
- Aktualisierung des Wissensstandes als Motivationsgrund (vgl. Schmid 2009).

Wie bereits oben ausgeführt wurde, kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass sich die Beteiligung älterer ArbeitnehmerInnen an Weiterbildung kaum an wenigen, gleichbleibenden Kriterien festmachen lässt, sondern durch eine komplexe biographische Situation bestimmt ist. Von UnternehmerInnen-Seite aus lassen sich vier Kausalzusammenhänge für geringere Bereitschaft zur Weiterbildung bei Älteren zusammenfassen. Demzufolge …

- »(…) sehen ältere ArbeitnehmerInnen oftmals keinen Sinn mehr in Weiterbildungsaktivitäten, da sie diese entweder nicht mehr als notwendig erachten oder weil sie meinen, diese würden sich für sie nicht mehr rentieren (v. a. bei ArbeitnehmerInnen knapp vor der Pensionierung);
- (…) berufen sich ältere ArbeitnehmerInnen oftmals auf ihre Erfahrung und seien auch der Auffassung, ihre Qualifikationen und ihr Wissen reichten aus;
- (…) gibt es oft Schwellen- und Versagensängste im Zusammenhang mit Weiterbildung (insbesondere was die Neuen Technologien betrifft);
- (…) ist ein Nachlassen der Motivation feststellbar (u.a. auch eine gewisse »Ausgelaugtheit« bzw. »Bequemlichkeit«).« (Schmid 2009, 2)

Darüber hinaus werden verschiedenste Anreize wie Übernahme der Kurskosten durch die Unternehmen, Teilnahme während der Arbeitszeit oder Aufstiegsmöglichkeiten genannt, um Älteren Weiterbildungen schmackhafter zu machen. Wenn ArbeitnehmerInnen nicht an Weiterbildungen teilnehmen, herrschen aus deren Sicht – im Gegensatz zu den von den Unternehmen geäußerten Begründungen – wesentlich komplexere Ursachen vor, die die Gesamtlebenssituation der Einzelnen betreffen und nicht nur mit dem Altersfaktor zusammenhängen. In diesem Sinne ist an Unternehmen zu appellieren, ihren Weiterbildungsbedarf und den Wert der Qualifizierung (der nach erfolgter Fortbildung natürlich auch evident sein muss, z.B. in einer erhöhten Sicherheit des Arbeitsplatzes, einer Beförderung, einem verantwortungsvolleren Tätigkeitsbereich, einem höheren Gehalt etc.) den MitarbeiterInnen gegenüber anzusprechen, die Lebenssituation der dafür vorgesehenen MitarbeiterInnen mit diesen zu analysieren und eine darauf abgestimmte

70 Firmeninterne Angebote für ältere Beschäftigte betreffen, sofern vorhanden, meist Gesundheitsvorsorgeangebote oder Beschäftigungsformen (z.B. Altersteilzeitmodelle oder generationenübergreifende, altersgemischte Teams).

Form der Weiterbildung zu finden. Von MitarbeiterInnen kann durchaus Flexibilität eingefordert werden, wenn dies im Gegenzug mit einer Akzeptanz der individuellen Lebenssituation und somit Wertschätzung der Person einhergeht.

Der Umgang mit Weiterbildung ist jedoch auch eine Sache der Unternehmenskultur; ArbeitnehmerInnen, die von Beginn ihrer Tätigkeit an daran gewöhnt sind, dass Weiterbildungen einen essenziellen Teil ihres Beschäftigungsprofils ausmachen, der unerlässlich ist und am Beispiel von Vorgesetzten und KollegInnen diese Kultur gelebt sehen, geraten seltener in eine Situation jahrelanger Bildungsferne. Einzuräumen ist hier, dass die ausgeübte Tätigkeit auch ständige Weiterbildung voraussetzt. Vorausblickend können Arbeits- und Weiterbildungsformen wie Lernzeitkonten, altersgemischte Teams oder Job-Rotation[71] eingesetzt werden, die einerseits ständige Weiterbildung intern implementieren und andererseits den Transfer von Erfahrungswissen im Betrieb sicherstellen (vgl. IG-Metall 2007a).

1.3.5 Lernbarrieren, Lernwiderstände und Lernhemmungen

Wie in den vorangegangenen Kapiteln immer wieder kurz angerissen, wird älteren ArbeitnehmerInnen – unabhängig von der Frage der Lernfähigkeit mit ansteigendem Alter – häufig unterstellt, nicht lernbereit und weiterbildungswillig zu sein. Als Ursache stellen sich entweder negative Erfahrungen im Verlauf des formalen Bildungsweges heraus, oder es kommt zu einem Qualifikationsrückstand, und zwar dadurch, dass die Erstausbildung bereits sehr lange zurückliegt (vgl. diesbezüglich Geldermann 2005).[72] Wie bereits angedeutet, erscheint so die gesellschaftspolitisch so selbstverständlich geäußerte Forderung des Lebenslangen Lernens unter einem anderen Licht und kann durchaus auch als unüberwindbare Hürde zum beruflichen Stolperstein werden.

Wenn, wie etwa bei verpflichtenden Schulungen, Teilnahme- und möglicherweise auch Erfolgszwang hinter einer Weiterbildung stehen, Lernen mit Arbeit (im Sinne von etwas, das keine Freude macht), Aufwand oder Anstrengung verbunden ist, kann die Folge Lernverweigerung sein. Laut Axmacher (vgl. Axmacher 1990) und Holzer (vgl. Holzer 2004) kann Lebenslanges Lernen Ursache für Krisen und Verweigerung werden, als ein »(…) pädagogisches Instrument einer sogenannten Wissensgesellschaft, das jede/n Einzelne/n unter den normativen Erwartungsdruck setzt, sich durch individuelle Lernleistungen den gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen. Dieser Erwartungsdruck ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass

71 Job-Rotation ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Formen eines Wechselns des Arbeitsbereiches: So können beispielsweise für die Zeit einer Weiterbildung externe Ersatzarbeitskräfte (zum Beispiel vorher Erwerbslose) beschäftigt werden oder zuvor eingeschulte KollegInnen aus anderen Bereichen für die Zeit der Abwesenheit der KollegInnen deren Aufgaben übernehmen.

72 Laut Geldermann liegt die Ursache für einen derartigen Qualifikationsrückstand darin, »(…) Technologiezyklen über das Personal abzuwickeln, also mit einer veraltenden Maschinerie auch die Qualifikationen der daran beschäftigten Personen veralten zu lassen und für neue Anlagen jüngere Kräfte neu einzustellen« (Geldermann 2005,171; vgl. Kapitel 1.2.1.5 Kompetenzen in der Metallbranche).

sich Widerstand manifestieren kann, denn erst die Verweigerung, die Norm zu erfüllen, kann als widerständiges Handeln gewertet werden.« (Holzer 2004, 4)

Darüber hinaus weist Holzer auf den Unterschied zwischen Menschen hin, die an Weiterbildungen nicht teilnehmen können und solchen, die nicht wollen.

Arbeiten mit »lernungewohnten« oder »lernentwöhnten« TeilnehmerInnen setzt aktives, problembezogenes Lernen in kleinen Einheiten mit der Chance auf Erfolgserlebnisse voraus,[73] um Motivation zu generieren, wo geringe oder keine vorhanden ist. Eine simple, zielgerichtete Sprache, die Segmentierung des Stoffes, die Möglichkeit, sich diesen durch freie Methoden- und Medienwahl selbst zugänglich zu machen und die aktive Einbindung der KursteilnehmerInnen können die Rückkehr zum Lernen wesentlich erleichtern, insbesondere wenn – wie bereits oben angedeutet – der Anschluss an Erfahrungswissen[74] gelingt und eine angstfreie Lernumgebung geschaffen werden kann. Im Hinblick auf das bereits erwähnte selbstgesteuerte Lernen ist es daher von entscheidender Bedeutung, Lerntechniken anzubieten und zu trainieren, um die Voraussetzungen für eigenverantwortliche Lernformen zu schaffen und eventuellen diesbezüglichen Problemfeldern vorzubeugen.

Werden Material und Methodik sorgsam überprüft, können Schwierigkeiten vielfach vorab entdeckt und in Grenzen gehalten werden. Brauer führt eine Checklist an, um Problembereiche in der Arbeit mit ungeübten LernerInnen zu erkennen und auszuschalten:

- »Information verständlich darbieten – das heißt unter anderem: unnötige Fremdwörter vermeiden; Sätze einfach strukturieren; langsam und deutlich sprechen; lebensnah darstellen; durch Beispiele veranschaulichen.
- Informationen / Zusammenhänge gemeinsam aktiv erarbeiten – das heißt: offene Fragen formulieren; kontroverse Diskussionen zulassen, aber steuern; Materialien zur eigenständigen Bearbeitung durch die Teilnehmer, einzeln oder in kleinen Gruppen, einbringen; Zwischenergebnisse zusammenfassen und dokumentieren / visualisieren.
- Information schrittweise vermitteln (…); »Stoff« strukturieren; kleine Lerneinheiten bevorzugen; vollzogene Lernschritte rekapitulieren; immer wieder den Gesamtzusammenhang herstellen.
- Teilnehmer bewusst in den Lehr- und Lernprozess einbeziehen – also: Dialoge (…); anregen, selbst Erarbeitetes oder Gruppenergebnisse vorzutragen; (…) Rollenspiele einplanen; Feedback abfragen und geben; den Erfahrungs- und Kenntnishintergrund der Teilnehmer beachten. Kommunikationswege und Medien variieren.« (Brauer 2003, 72f)

---

73 Mit der erfolgreichen Überwindung von Lernbarrieren lässt sich Mezirows »Transformative Learning Theory« bestätigen. Wird ein so genanntes »disorienting dilemma« bewältigt, üblicherweise eine Lebenskrise oder ein einschneidendes Ereignis im Leben der betreffenden Person, beispielsweise die Unabdingbarkeit, Neues zu erlernen, um weiterhin den Beruf ausüben zu können und nicht den Arbeitsplatz zu verlieren, findet »Transformative Learning« statt: Dies bedeutet u.a., dass die Person durch kritische Reflexion in der Lage ist, bestehende Referenzrahmen des bisher Gewussten bzw. Erlernten zu verändern.

74 Anschlusslernen vereint laut Siebert vier Dimensionen: eine kognitive (An welches Vorwissen kann neues gekoppelt werden?), eine emotionale (Ist die Thematik emotional verkraftbar?), eine pragmatische (Ist Praxisrelevanz gegeben?) und eine soziale (Funktioniert die Verständigung zwischen den Gruppenmitgliedern?) (vgl. Siebert 2008, 103).

Gelingt es, Lernhindernisse der TeilnehmerInnen zu beseitigen oder zu umschiffen, geht dies meist mit Erfolgserlebnissen einher. Positive Erfahrungen entfalten eine Kraft, die große Hürden meisterbar machen. So tritt eine weitere wichtige Komponente des Lernens auf den Plan: die Motivation. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Notwendigkeit und Formen von Motivation.

1.3.6 Motivation

> *»Wenn das Leben keine Vision hat,*
> *nach der man sich sehnt,*
> *dann gibt es auch kein Motiv,*
> *sich anzustrengen.«*
> Erich Fromm

Motivation stellt eine der Hauptursachen dar, warum Menschen handeln. Lernmotivation ist meist an gewisse Zielsetzungen gekoppelt und daher einer der ausschlaggebenden Faktoren für Lernerfolg. Motivierte LernerInnen hegen Erwartungen, was Erfolgserlebnisse zu einer wichtigen Konsequenz macht. Unterschiedliche Menschen benötigen jedoch auch verschiedene Arten der Motivation; während viele LernerInnen Erfolg und Wertschätzung dazu anspornen, sich ihre Ziele höher zu stecken, sind auch weniger augenscheinliche Gründe motivationsfördernd:

»1. Lernfortschritte und Lernerfolge motivieren
2. Soziale Anerkennung und Verstärkung motivieren
3. Anschlussfähige Lerninhalte motivieren
4. Eine »dosierte Diskrepanz«, d.h. eine leichte Überforderung motiviert
5. Überraschungen und Methodenwechsel motivieren
6. Praxisrelevante, verwendungsorientierte Inhalte motivieren
7. Übersichten, Schemata, Visualisierungen motivieren
8. Akzeptierende, unterstützende Seminargruppen motivieren
9. Emotionales Engagement motiviert
10. Das Erkennen von Zusammenhängen motiviert
11. Fehler können motivieren, wenn daraus gelernt wird
12. Gesellschaftliche Anerkennung des Lernens motiviert.« (Siebert 2006, 196f)

Basierend auf diesen didaktischen Thesen lassen sich primäre Rückschlüsse ziehen, die der Entwicklung einer Weiterbildungs-Methodik dienlich sind: Adäquate Methodenvielfalt kombiniert mit praxisrelevanten Inhalten[75] in einem angstfreien, ermutigenden Lernklima in einer

75 Praxis- und problemlösungsorientierte Lernkonzepte können in mannigfaltiger Form zum Einsatz kommen. Dazu zählen beispielsweise erfahrungsbasiertes und forschendes Lernen, kollaboratives Lernen, work-based learning, projektorientiertes Lernen, Planspiel u.a. (vgl. Markowitsch, J./Messerer, K./Prokopp, M. 2004).

aktivierenden Umgebung fördert die Gestaltung einer angenehmen Lernatmosphäre, in der Erfolgserlebnisse möglich werden.

Eine weitere Betrachtungsweise dieses Themenbereiches stellt dessen Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motivation dar (vgl. Conein/Nuissl 2001). Intrinsisch bedeutet, dass die Motivation aus Interesse und Neugier an einem Thema entsteht; extrinsisch meint Motivation aus Zwängen und äußeren Anreizen. Intrinsische Beispiele wären etwa Präferenzen für gewisse Inhalte, extrinsische u.a. Anerkennung und Erfolg.

Wie bereits oben angedeutet, ist gerade bei lernungewohnten TeilnehmerInnen die Erreichbarkeit von Erfolgserlebnissen von großer Relevanz – nicht nur im Hinblick auf die Überwindung individueller Lernbarrieren, sondern auch in Bezug auf den Aufbau und Erhalt von Motivation als treibender Kraft, eine Weiterbildung effektiv fortzuführen. Auch in diesem Punkt kommt der Lehrperson eine entscheidende Rolle zu, denn Menschen können »(…) sich nur selbst motivieren, aber sie können ›von außen‹ ermutigt und entmutigt werden« (Siebert 2006, 195). Dies erfordert von der WeiterbildungsleiterIn neben inhaltlich-pädagogischer auch soziale Verantwortung.

Anschließend an diesen kurzen Abriss relevanter Themenbereiche zum Lernen Älterer folgt ein Kapitel zum Kernthema dieser Arbeit, der Methodik in der Ausbildung und Höherqualifizierung älterer TeilnehmerInnen.

1.4 Methodik, Lernstrukturen und Lernumgebung

Eine Methodik[76], die älteren Lernenden gerecht wird, stellt entsprechende Lernstrukturen zur Verfügung, die an die vorhandenen Ressourcen der TeilnehmerInnen anschließen und Lernbiographie und -verständnis mit dem Stoffgebiet in Beziehung bringen. Methodenvarianz ersetzt jedoch keineswegs ein der Weiterbildungsveranstaltung zugrunde liegendes Didaktikkonzept (vgl. Hörwick 2003 und Brünner/Huss/Kölbl 2006). Während sich der Didaktikbegriff auf die Vorbereitung der Inhaltsdimension bezieht (Planung, Auswahl), manifestiert sich Methodik als Instrumentarium in der Durchführungsphase einer Weiterbildungsveranstaltung (vgl. Siebert 2006). In der Erwachsenenbildung beinhaltet der Begriff folgende Aspekte:

- »Aktionsformen (z.B. lesen, üben, diskutieren, zuhören),
- Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppen),
- Organisationsformen (z.B. Vortrag, Seminar, Übung),
- Medien (z.B. Power-Point-Vortrag, Internet),
- Formen der Verständigung (z.B. über gemeinsame Lernziele, über die Zusammenarbeit und gegebenenfalls Konfliktregelung in der Gruppe),
- Wirkungskontrolle und Prüfungen.

76 Gr. »Methodos«: Weg; d.h. »Wege, die zu einem (Lern-)Ziel führen.« (Siebert 2008, 11).

Zur Methodik gehören aber auch:

- die Auswahl und Gestaltung der Lernorte,
- die Festlegung geeigneter Zeiten,
- die Sitzordnung sowie
- die Vorbereitung von Materialien (z.B. Folien, Kursunterlagen etc.).« (Siebert 2008, 11)

Der Terminus »Methodik« in dieser Arbeit stützt sich auf die Definition Horst Sieberts. Er bezieht sich somit auf das Arrangement von Lehr-Lern-Situationen, wobei darauf hingewiesen sei, dass Methodik Lernprozesse nicht ausschließlich zu steuern vermag. Es geht viel mehr um methodische Entscheidungen, die von den Weiterbildungsverantwortlichen für die jeweilige Lernsituation getroffen, getestet und eventuell adaptiert werden müssen, meist unter Einhaltung unflexibler Rahmenbedingungen (was häufig etwa Veranstaltungszeiten oder Räumlichkeiten betrifft).

In seinen »Methoden für die Bildungsarbeit« (2008) fasst Siebert elf Prinzipien des Lehrens zusammen, u.a. – wie bereits oben erwähnt – Anschlussfähigkeit und Selbststeuerung, aber auch Gender Mainstreaming, TeilnehmerInnen-, Situations- und Kompetenzorientierung oder Gruppendynamik. Selbstverständlich gelten diese ebenso für die berufliche Bildungsarbeit mit älteren TeilnehmerInnen; auf manche davon ist in ganz besonderem Maße Augenmerk zu legen. Eine der Hauptfragen, die sich stellt, ist: Wie erreichen die durch Weiterbildungen zu vermittelnden / bearbeitenden / erarbeitenden Informationen ältere LernerInnen?

Methodik rückt in den Blickpunkt, wenn es um die professionelle Gestaltung von Lernumgebungen, -situationen, -materialien und -begleitung geht. Ohne den Ergebnissen der empirischen Untersuchung vorzugreifen, sei folgende Feststellung getroffen: Eine adäquate Methodik für ältere Lernende fördert die Motivation durch Erfolgserlebnisse und lebensbegleitendes Lernen: »Vor allem der Lernstoff sollte nach den Interessen und Lebensbedingungen ausgerichtet sein. Kommunikative Lernstrukturen wie »Team-Teaching« und persönliche Betreuung und Beratung sind wichtig für das Lernen, da sie die Beteiligung Älterer fördern. Ziel und Zweck eines jeden einzelnen Lernschrittes muss erkennbar und nachvollziehbar sein. Die Anwendung von Methoden des impliziten Lernens, welche Lernen in die Arbeit integrieren und die Erprobung möglich machen, sind anzuwenden. Lernende können dadurch das theoretisch Gelernte mit praktischen Anwendungen verbinden und einen persönlichen Bezug herstellen.« (Kölbl 2007, 153)

Verzahnungen mit der beruflichen Praxis und der betrieblichen Entwicklung, beispielsweise dem Erwerben notwendigen Wissens für das Bedienen neuer Maschinen, vermeiden das Veralten von Qualifikationen. Der Anwendungsbezug ist sinnstiftend. Ist die Relevanz etwas zu lernen gegeben, steigt auch die Bereitschaft, dies selbstbestimmt zu tun. Laut Geldermann liegt darin einer der wesentlichen Gründe für die Reduktion des Drucks, den die Forderung des Lebenslangen Lernens erzeugen kann (vgl. Geldermann 2005).

Lernstrukturen, die Älteren entgegenkommen, erschöpfen sich nicht in einer abwechslungsreichen Methodik, sondern stellen Sinn- und Strukturzusammenhänge unterschiedlichster Prägung her. Dazu zählen neben Methoden auch Unterlagen, Ordnungsrahmen u.ä. wie:

- »Orientierung am Erfahrungs-, Berufs- und Alltagsbereich der Teilnehmer (…)
- Ermöglichung von Eigenaktivität, von aktivem Lernen
- Gespräche und Diskussionen
- Erarbeitung von Sinn- und Strukturzusammenhängen
- Lernen durch Einsicht
- Problem bzw. Projektorientierung durch Integration von Lernen und Handeln
- Statt Abstraktion besser Veranschaulichung, Beispiele und Mehrmedialität
- Berücksichtigung des Bedürfnisses nach Selbstentfaltung
- Gedächtnis- und übungsorientierte Bildungsarbeit
- Unterlagen bereitstellen, um Versäumtes und zu Wiederholendes in Ruhe nachlesen zu können
- Lernen durch Abwechslung (nach Inhalt, Methode, Lernprinzipien u.a.).« (Decker 1984)

Auch die Lernumgebung spielt eine wichtige Rolle; der Begriff umschließt geschlossene, lernzielorientierte Formen ebenso wie Varianten, die deutlicher teilnehmerInnen- und handlungsfokussierter sind. Problem-based Learning zum Beispiel stellt eine realistische, komplexe Problemsituation in den Mittelpunkt, die vielfach durch Gruppen bearbeitet wird. Relevanz erhält diese Aufgabe nur, wenn tatsächlich die Fähigkeiten der unterschiedlichen Teammitglieder gefragt sind (vgl. Mandl / Kopp 2006). Fischer / Hahn unterscheiden die Lernumwelt in berufsbezogenem Lernen nach realem, simulativem und reflexivem Handeln. Unter ersterem werden tatsächlich existierende Lernorte und Begegnungen verstanden; simulatives Handeln stellt ein Ausprobieren oder Üben für den »Ernstfall« dar, während letztere Kategorie das Reflektieren über Problemstellungen beinhaltet (vgl. Fischer / Hahn 2008).[77]

1.4.1 Methodenvielfalt: Methoden und Methodendatenbanken

Mit Hilfe vielfältiger Methoden lassen sich eine Reihe unterschiedlicher Situationen und Problemstellungen bearbeiten und einüben. Abhängig von der Trainingssituation und ihren Zielsetzungen werden adäquate Methoden ausgewählt, die in den einzelnen Phasen der Weiterbildung aufgrund unterschiedlicher Fokussierung variieren. Methoden werden häufig in vier Kategorien unterteilt: »Klassische Methoden«, »Große Methoden« und »Kleine Methoden« sowie »Komplexe Lehr- / Lernarrangements« (vgl. Fischer / Hahn 2008 und Reich 2008):

77 Zum Thema der Weiterbildung im Arbeitsprozess im Sinne realen Handelns und einer entsprechenden Didaktik des Lernens am Arbeitsplatz vgl. Severing (2005).

Abbildung 19: Arten von Methoden mit Beispielen

Klassische Methoden	Große Methoden	Techniken/ Kleine Methoden	Komplexe Lehr-/ Lernarrangements
• Vortrag/Präsentation • Darstellende/fragen-entwickelnde Methoden • Einzelarbeit • Partnerarbeit • Gruppenarbeit	• Biografiearbeit • Erkundung • Fallstudien • Freiarbeit • Gruppen-Experten-Rallye • Gruppenpuzzle • Leittexte • Moderationsmethode • Planspiel • Postkorb/Brief- und Tagebuchmethode • Projektarbeit • Rollenspiele • Szenario-Technik • Zukunftswerkstatt • … und weitere Methoden (oft als Mischformen mit anderen)	• Arbeitsateliers • Blitzlicht • Brainstorming • Clustering • Einstiege/Ausstiege • Erzählung • Experiment • Fantasiereise • Gespräch • Korrespondenz • Lernkartei • Lernspiele • Memory • Metakognition • Metaplan • Mindmapping • Organizer • Quiz • Rätsel • Wandzeitung • Wochenplan • … und andere mehr	• Informations- und Beratungsstand • Juniorfirma • Lernbüro • Lerninsel • Schülerfirma • … und weitere

Quelle: Fischer/Hahn (2008, 2) [sic]

Unterscheidet man den Begriff »Lehrmethoden« von »Lernmethoden«, zeigt sich bei den »Klassischen Methoden« Lehrerzentriertheit (sofern Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit in einen Frontalunterricht eingebunden sind und nicht in anderer Art und Weise eingesetzt werden) (vgl. Reich 2008). Als »Große Methoden« werden solche bezeichnet, die sehr handlungsorientiert sind. Wie im letzten Punkt in dieser Spalte angedeutet, kommt es bei den »Großen Methoden« häufig zu Mischformen. »Techniken« oder »Kleine Methoden« beziehen sich eher auf Strukturierung als Zielsetzung, während »Komplexe Lehr-/Lernarrangements« ganze Simulationsabläufe beinhalten und in Bezug auf die Planung und Durchführung recht aufwändig sind.

Im Unterschied zu der oben angeführten Differenzierung unterteilt Siebert Methoden in situative bzw. strukturierende Schwerpunkte. So nennt er etwa Planspiel, Schreibwerkstatt und Zukunftswerkstatt »Organisationsformen«. Computerbasiertes Lernen, Erlebnispädagogik und Lernstationen fallen unter die Kategorie »Lernkulturen«. Zur »Feinplanung« zählen u.a. Moderation, Sitzordnung und Räume. Karikaturen eignen sich z.B. für »Anfangssituationen«; Fishbowl für »Kleingruppen«. Weitere Überbegriffe lauten »Biographische Zugänge«, »Wissensaneignung«, »Visualisierung«, »Lerntechniken« und »Evaluation« (vgl. Siebert 2008, 5–7). Dies erscheint insofern praktikabel, als deutlich gemacht wird, wann bzw. zu welchem Zwecke sich welche Methode als brauchbar erweisen könnte, und vermittelt überschaubar, was diese Methode zu leisten vermag.

Die Einsetzbarkeit von Methoden richtet sich nicht nur nach dem Ziel der Weiterbildung, sondern auch nach deren Phasen. So werden in der oben angeführten Tabelle Ein- und Ausstiege nur sehr

generell als Methoden thematisiert und nicht weiter konkretisiert. Arnold/Schüßler etwa unterteilen den Aufbau einer Bildungsveranstaltung in Einstiegs-, Erarbeitungs- und Schlussmethoden und nennen entsprechende Gestaltungs- und Umsetzungsformen (vgl. Arnold/Schüßler 2002).

Lernen durch Erkenntnisvermittlung verspricht besondere Nachhaltigkeit; was mit den eigenen Sinnen erfahren wird, bleibt stärker präsent. Sinnliche Wahrnehmung wird zu einer Sinn stiftenden Erfahrung. Elemente aus der Erlebnispädagogik können so Weiterbildungen effektiv bereichern (vgl. Heckmair 2000). Weitere ähnliche Methoden aus diesem Bereich (z.B. Lernwerkstatt oder Projekte) werden häufig im Schulunterricht eingesetzt (vgl. Landwehr 1994). Diese Art der Methode kann in etlichen weiteren kreativen Formen wie Aufführungen, Ausstellungen oder Lerninseln, um nur einige zu nennen, zur Anwendung gelangen.

Wie bereits oben angedeutet, können Methoden unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen – eine davon ist Strukturierung. Dabei kann es um individuelle Lernerfahrungen gehen, um Zwischenbilanzen, Zielsetzungen oder Hilfestellungen, die durch entsprechenden Methodeneinsatz sichtbar gemacht werden können. Organisierende Formen helfen sich zu orientieren und zu fokussieren, zu bewerten und zu entscheiden (vgl. Lehner/Ziep 1997 sowie Lipp/Will 2004 zu diesbezüglichen Methoden). Moderationsmethoden können einen weiteren Schwerpunkt in einer Weiterbildungskonzeption bilden: Sie dienen vor allem dem Zusammenfassen und Strukturieren von Informationen, Wortmeldungen u.ä. und können sich sowohl mit inhaltlichen Themen als auch den Befindlichkeiten der TeilnehmerInnen auseinandersetzen. Sie können zur Reflexion ebenso zum Einsatz kommen wie als Ausgangspunkt zur fokussierteren Weiterbearbeitung relevanter Bereiche. Auch hier ist eine große Vielfalt an Möglichkeiten gegeben, die eingesetzt werden können; u.a. Brainstorming oder Diskussion.[78] Die TrainerInnenrolle wechselt hier in eine ModeratorInnenrolle (vgl. Kapitel 1.4.6 Anforderungen an TrainerInnen).

In der praktischen Umsetzung kommt es aufgrund der vielfältigen Anforderungen an eine Weiterbildung naturgemäß zu einem Methodenmix, der stets an die Zielsetzungen adaptiert werden muss. Das Lernkonzept »AQUA – alternsgerechte Qualifizierung«[79] in Nürnberg verbindet Gruppenlernen mit Selbstlernphasen und Workshops, die moderiert werden. Im Zentrum steht dabei »Action Learning«.[80] Diese Mischform eignet sich zur Steigerung der (Selbst-)Lernkompetenz und zur Deckung eines situationsbezogenen Lernbedarfes (vgl. Geldermann 2005).

Neben Methodenwissen aus Aus- und Fortbildungen sowie Fachbüchern können TrainerInnen zur Vorbereitung zunehmend auf Methodendatenbanken im Internet zurückgreifen. Übersichtlich dargestellt und kategorisiert erleichtern sie die Suche nach geeigneten Methoden für Weiterbildungkonzeptionen. Die derzeit ausgereifteste Version findet sich auf der Online-Präsenz des Arbeitsmarktservice Österreich.[81] Auf einer Seite des AMS-Forschungnetzwerkes

78 Ausführliche Informationen zum Thema Moderation finden sich bei Hartmann/Rieger/Auert (2003).

79 Detailinformationen: www.f-bb.de/projekte/weiterbildung/weiterbildung-detail/proinfo/aqua-alternsgerechte-qualifizierung.html

80 »›Action Learning‹ oder ›Aktionslernen‹ ist eine berufsbegleitende Art des Lernens, bei der in Gruppen Fragestellungen aus der aktuellen Arbeit der Teilnehmer erörtert werden. Die gemeinsam gefundenen Lösungsansätze werden in die Praxis umgesetzt.« (Geldermann 2005, 180)

81 Internetadresse: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/mhb/mhbsearch.asp

wird eine umfangreiche Sammlung angeboten: »Die Datenbank basiert auf den AMS/ABI-Praxishandbüchern zur Berufs- und Arbeitsmarktorientierung sowie dem Projekt Quinora. Sie wurde für TrainerInnen, die Arbeitsuchende, Jugendliche oder andere Zielgruppen trainieren, geschaffen und soll dazu dienen, die Arbeit der TrainerInnen zu erleichtern und vielleicht mit Neuem zu bereichern. Derzeit setzt sich die Datenbank aus 327 Übungen (…) zusammen.« (www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/mhb/mhbsearch.asp [abgerufen am 24.3.2009])

Die Praxishandbücher »Methoden der allgemeinen Berufs- und Arbeitsmarktorientierung«, »Methoden in der Beruflichen Rehabilitation« und »Methoden der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Frauen«[82] sowie das Projekt QUINORA[83] (Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen von Arbeitsuchenden auf Systemebene) lieferten die Informationen für die Datenbank:

Abbildung 20: Methodendatenbank des AMS-Forschungsnetzwerkes

Quelle: Screenshot

82 Der kostenlose Download der Handbücher ist über das AMS-Forschungsnetzwerk auf www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/amshandb.asp?first=0&hb=1 möglich.

83 Homepage des Projektes QUINORA: www.quinora.com

Hier werden vor allem Methoden angeführt, die zur Berufsorientierung (mit der Option spezifischer Zielgruppen, z.B. Frauen, MigrantInnen, Ältere, Jugendliche u.a.) aber auch in unterschiedlichsten anderen Gebieten eingesetzt werden können. Eine selbsterklärende Suchmaske bietet Auswahlmöglichkeiten zu Methode, Art der Übung (z.B. Planspiel, Kleingruppenarbeit, Interviews usw.), Zielgruppe, Stichwort und Dauer der Übung an. Ein Glossar ergänzt die Serviceleistung.

Auf http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html stellt Kersten Reich, Professor für Internationale Lehr- und Lernforschung am Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität Köln, einen umfangreichen Methodenpool zur Verfügung. Durch Klick auf die gewählte Methode gelangt man zu einer Kurzbeschreibung derselben, Quellen (Literaturhinweise), (theoretische und praktische) Begründung, Darstellung, Beispiele, Reflexion und Praxiserfahrung. Einfach handhabbar und reich an Informationen bietet diese Datensammlung eine effiziente Hilfestellung für die methodische Gestaltung von Weiterbildungen:

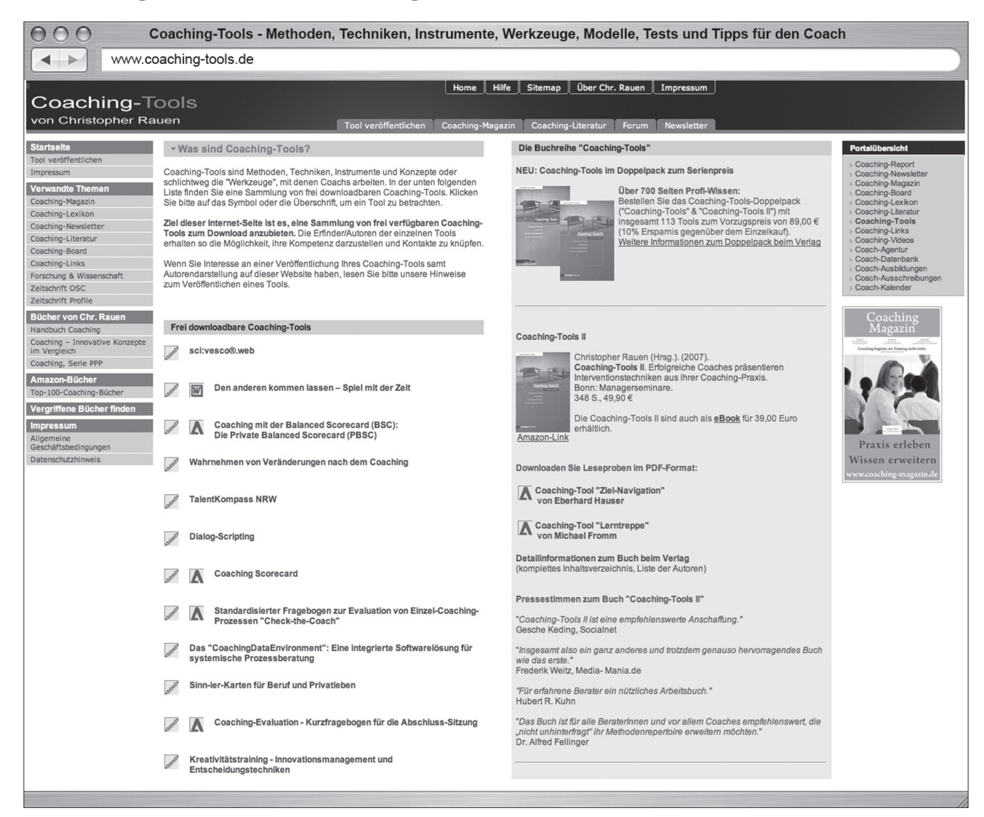
Abbildung 21: Methodenpool K. Reich/Universität Köln

Quelle: Screenshot

Die Plattform www.coaching-tools.de des Psychologen und Coach Christopher Rauen bietet eine Vielzahl an Methoden, Techniken und Instrumenten zum breiten Einsatz. Die Tools sind

zum Teil kostenlos downloadbar, zum Teil als kostenpflichtige Druckexemplare erhältlich. Die einzelnen Methoden werden in Kurzform mit Zielsetzung, Anwendungsbereichen und Quellen dargestellt, wobei die Genauigkeit in der Präsentation der einzelnen Instrumente stark variiert – dies ist von den AutorInnen abhängig, die die Informationen zur Verfügung stellen. Eine weitere Internetquelle, die in Richtung Coaching geht, aber sicherlich auch Methoden anführt, die in diversen Formen der Weiterbildung Verwendung finden können, findet sich auf www.coach.net/toolmenu.htm. Zur Illustration und Erstinformation, wie die Seiten aufgebaut sind und welche Informationen dort zu finden sind, werden die beiden eben genannten Seiten ebenfalls als Screenshots abgebildet:

Abbildung 22: Website Coaching-Tools



Quelle: Screenshot

Abbildung 23: Coach Net



Quelle: Screenshot

TrainerInnen sind gefordert, aus der Vielzahl an methodischen Möglichkeiten die passenden für die jeweilige Weiterbildungssituation und vor allem ihre TeilnehmerInnen herauszufiltern. Diversität ist nicht nur durch Unterschiede im Alter oder Wissensstand gegeben, sondern auch im Geschlecht. Das folgende Kapitel plädiert dafür, die Gender-Perspektive verstärkt in die Gestaltung von Lernbedingungen einfließen zu lassen und auch so mannigfaltige Zugänge zur Bildung zu erschließen.

1.4.2 Gendersensible Methodik

In der historischen Entwicklung von Arbeit und Bildung liegen die Gründe für männlich bestimmte Denk- und Handlungsmuster, die vielfach heute noch strukturgebend sind. Der Bereich untypischer, im Sinne von historisch nicht gewachsener Frauenberufe ist ein Beispiel dafür.

Wie bereits in den Kapiteln 1.2.2 (Frauen in der Technik: Genderaspekte) und 1.2.3 (Frauen in der Metallbranche) angeführt, sind diskriminierende Geschlechterdifferenzierungen nach wie vor gegeben. Nicht nur in der Berufswelt verhält es sich so; auch die Lehre (Vermittlung von Kursinhalten) ist geschlechtsspezifisch geprägt: »Kursleiterinnen bevorzugen andere Zugänge und Kommunikationsformen als Kursleiter. Frauen werden als Lehrende anders beobachtet als Männer. (…) Im Allgemeinen lehren Frauen mehr kommunikativ, emotional und gruppenorientiert, Männer dagegen eher kognitivistisch und sachorientiert. Männer achten mehr darauf, was gesagt wird, Frauen sind sensibler dafür, wie etwas gesagt wird. Frauen argumentieren überwiegend verständigungsorientiert, Männer eher positionsbehauptend.« (Siebert 2008, 105)

Beziehen sich diese Aussagen Sieberts vor allem auf KursleiterInnen, so ist festzuhalten, dass es natürlich auch ein unterschiedliches TeilnehmerInnenverhalten in Weiterbildungen gibt. Dies manifestiert sich u.a. in Verhalten und Sprache. Derichs-Kunstmann berichtet, dass in gewerkschaftlichen Arbeitsgruppen Männer vor allem die Wortführer sind und Frauen das Protokoll führen (vgl. Derichs-Kunstmann 2001). Während Männer häufiger Dualisierungen verwenden (richtig bzw. falsch), Recht behalten wollen, auf Kritik sensibel reagieren, sich selbstverständlich zu Wort melden, werden Frauen öfter unterbrochen und müssen auf ihrer »Redezeit« bestehen. Sie sprechen eher über biographische und emotionale Themen; ihre Kommunikation ist freundlicher und verständnisvoller (vgl. dazu auch Siebert 2007). Stiftinger ortet folgende Unterschiede, wie sich Frauen eine Lernsituation vorstellen und was sie in der Realität vorfinden:

Abbildung 24: Geschlechterdifferente Lernkulturen

	Wie es Frauen gerne hätten	Was sie vielfach vorfinden
Lernbedingungen	Familienfreundliche Unterrichtszeiten, lernfördernde Atmosphäre, Rücksicht auf Zugangs- und Mobilitätsprobleme	Lernen wird eher dem Erwerbsarbeitsbereich zugeordnet, auf den die Familie Rücksicht nehmen muss. Probleme, die sich aus Konflikten außerhalb der Erwerbsarbeit ergeben, müssen individuell gelöst werden
Anwendungsbezug	Wissen und Können werden nach Gebrauchswert beurteilt	Tauschwert von Wissen und Können
Selbstdefinition im Verhältnis zu anderen	Wollen eher »Verbundenheit« zu anderen, Isolierung ist bedrohlich	Selbstdefinition über Unabhängigkeit, Autonomiebedürfnis
Orientierung in der Gruppe	Streben nach Vernetzung, Ausgleich der Interessen aller Gruppenmitglieder, Kontextorientierung	Streben nach Anerkennung als Einzelner und nach Leitposition in der Rangfolge der Gruppe, Selbstdarstellung
Leistungsstreben	Individuelles Leistungsstreben wird der Gruppenleistung untergeordnet, Betonung von Einzelleistungen kann zu Alleingelassenwerden führen	Einzelkämpfertum, individuelle Leistung zählt, Konkurrenzverhalten
Sprachverhalten	Fragend-kooperativ	Deklarativ-dominierend (»Gewalt durch Sprache«)
Sprechsituationen	Haben weniger Redezeit, vielfach wenig Beispiele, die ihren Lerninteressen entsprechen	Männer reden in gemischtgeschlechtlichen Gruppen mehr, dürfen auch unterbrechen

Gesprächsthemen	Gefühle, Familie, Beziehungen (Ziel = Bündnisse schließen)	Leistung, Wettbewerb (Ziel = Rangordnung herstellen)
Begriffe	Keine weibliche Semantik: Termini wie »Macht« oder »Arbeit« haben für Frauen vielfach andere oder mehrere Bedeutungsinhalte	Generisches Maskulinum, männlicher Lebenszusammenhang als Norm in der Sprache
Inhalt	Anknüpfen an bisherige Lebenserfahrungen (subjektive Wahrheiten)	Sachorientierung, Konzept der Objektivität und der absoluten Wahrheit
Lehrkräfte	Leichtere Identifikation mit weiblichen Vortragenden	Mehrheitlich Männer als Vortragende (…)
Methodik-Didaktik	Ganzheitliches Lernen, Anknüpfen an vorhandene Fähigkeiten; Hintergrundwissen erhalten, in welches Regeln eingeordnet werden können	Regelorientiertes Lernen, Sachlogik bestimmt; wenig Hintergrundwissen (etwa wie es zu Regeln kommt)
Wertmaßstab	Beurteilung von Situationen und Inhalten aus dem existierenden Beziehungsnetz heraus	Beurteilung von Situationen nach einem eher abstrakten Regelkatalog

Quelle: Stiftinger (2005, 13)

Vor dem Hintergrund dieser Informationen erscheint es sinnvoll, dass Initiativen, die Mädchen und Frauen für männerdominierte Berufssparten interessieren wollen, zunächst geschützte Rahmenbedingungen anbieten (vgl. Kapitel 1.2.2 Frauen in der Technik: Genderaspekte und 1.2.3 Frauen in der Metallbranche). Auch im Hinblick auf die Arbeit mit älteren TeilnehmerInnen ist es notwendig, besondere Sensibilität walten zu lassen. Wie bereits erwähnt, haben Lernentwöhnung, fehlende Praxis in der Selbstpräsentation und negative, stigmatisierende Erfahrungen am Arbeitsmarkt häufig mangelndes Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Folge.

Der / Dem TrainerIn in gemischten Gruppen kommt eine besonders wichtige Rolle zu: Nicht nur die Wahl der Methoden kann gendergerechtes Arbeiten ermöglichen, sondern auch die Stärkung und Ermutigung von Frauen, ihre Position z.B. auch in Diskussionen zu vertreten. Ob eher männlich oder weiblich dominierte Strukturen in einer Weiterbildung zum Tragen kommen, liegt u.a. auch an deren Thematik: Worin liegt das Ziel? Geht es um das Training von Sozialkompetenz oder die Funktionsweise einer Maschine? Entsprechend den Zielen variieren auch Inhalte, Methoden, Medien und Sprache und ermöglichen so idealerweise Lernzuwachs für Frauen und Männer. In jedem Fall ist jedoch darauf zu achten, dass die Sprachkultur wertschätzend bleibt, egal, ob die Diversität nun in den Altersgruppen oder den Geschlechtern liegt.

Nicht nur gendergerechte Methodik erweitert das Spektrum an Lernmöglichkeiten für das Individuum, auch der Einsatz von Medien und computerunterstützte Lernformen eröffnen neue Perspektiven und alternative Zugangsweisen; die folgenden beiden Kapitel beschäftigen sich zusammenfassend mit Kursmaterialien sowie Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT).

1.4.3 Einsatz von Medien und Materialien

Medien unterstützen bei der Erfassung neuer Lerninhalte; Visualisierungen verdeutlichen Strukturen und Zusammenhänge. Themenrelevanter und qualitativ adäquater Einsatz von Beamer, Karten oder Flipcharts unterstützt die TrainerInnen – und soll sie keineswegs ersetzen. Medien beleben Präsentationen, allerdings sollte auf sparsamen, doch gezielten Einsatz geachtet werden, um (auch optisch) nicht zu überfordern. Langer-Geißler / Lipp nennen vier Hauptfunktionen von Medien:

- »Information und Präsentationen als Hauptaufgabe, wobei das Spektrum der Medien eine weite Bandbreite aufweist.
- Sie dienen als Sammel- und Ordnungsflächen, beispielsweise für Ideen, Meinungen, Vorschläge etc. bei Besprechungs- und Moderationstechniken.
- Sie wirken unterstützend bei Strukturierung von Lernprozessen und Visualisierung.
- Sie haben die Funktion, Lern- und Arbeitsergebnisse festzuhalten.«
  (Langer-Geißler / Lipp 1994, 73)

Wichtige Voraussetzungen beim Medieneinsatz sind Platzierung, eine Schriftart und -größe, die nicht ermüden, die Einplanung von Lesezeit und Erklärungen der visualisierten Inhalte durch den / die TrainerIn (vgl. Brünner / Huss / Kölbl 2006).

Besonderen Wert für TeilnehmerInnen an Weiterbildungsveranstaltungen haben schriftliche Unterlagen. Sie dienen nicht nur als Hilfe im Verlauf eines Kurses, sondern haben auch danach die wichtige Funktion eines Nachschlagewerkes. Zudem fördern strukturierte Unterlagen den Transfer von Lerninhalten vom Kurz- ins Langzeitgedächtnis (vgl. Frick / Mosimann 2000). In einfacher Sprache abgefasst, mit Platz für Notizen, illustrierenden Bildern oder Grafiken können schriftliche Unterlagen von den TeilnehmerInnen als interaktive Medien benützt und personalisiert werden, indem Markierungen oder Zeichnungen hinzugefügt werden. Darüber hinaus kann Versäumtes nachgelesen werden. Bei der Erstellung von Materialien ist selbstverständlich auf gendergerechte Formulierungen zu achten.

1.4.4 IKT: E-Learning und Blended Learning

MitarbeiterInnen in technischen Branchen sind häufig mit neuen Anforderungen konfrontiert, die die Weiterentwicklung von Maschinen und computergesteuerten Anlagen mit sich bringt. Wird älteren Beschäftigten im Rahmen eines neuen Technikzyklus die Möglichkeit gegeben, sich die neuen Erfordernisse anzueignen, liegen diese häufig im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT).

Während jüngere Generationen inmitten einer Vielzahl an technischem Equipment aufwachsen und die Nutzbarkeit vieler Geräte durch Ausprobieren und Learning by Doing herausfinden, haben Ältere häufiger Hemmungen mit einem solchen »sorglosen« Umgang mit der Technik.

Wer bei seiner Arbeit lange ohne den Computer ausgekommen ist, sieht oft nicht nur ihre / seine Kompetenzen entwertet. Fehlende Erfahrung mit den Neuerungen tragen ebenfalls zu Verunsicherung bei. Anschlusswissen fehlt in diesem Bereich oft völlig; Ängste (vor unbekannten Inhalten und davor, die Arbeit zu verlieren) und Lernverweigerung können die Folgen sein.

Ob es sich bei den eben genannten Problemen um eine Generationenfrage handelt, sei dahingestellt, zumal technische Anwendungen Handlungs- oder Arbeitsschritte übernehmen, die zuvor MitarbeiterInnen erledigt haben. D.h., ein älterer Techniker oder eine ältere Technikerin wissen vermutlich genau, was die Aufgabe der Maschine oder eines Computerprogrammes ist. Was allerdings fehlt, sind die AnwenderInnen-Kenntnisse, wie die Bedienung zu erfolgen hat. In diesem Sinne kann vermehrter und weiter entwickelter Maschineneinsatz die Praxiserfahrung älterer MitarbeiterInnen keinesfalls ersetzen, denn die Inhalte entstehen nach wie vor in den kreativen Köpfen der Belegschaft, wenngleich deren Umsetzung sich verändert hat. Nicht zuletzt, um sich in der gegenwärtigen Informationsflut zurechtzufinden, sind der Umgang mit IKT und Strategien zur Filterung des immensen vorhandenen Wissens unumgänglich, um fokussiert Forschung und Entwicklung zu forcieren. Bei MitarbeiterInnen in der Produktion ist außerdem Flexibilität gefragt, um entsprechend der Marktlage zu reagieren. Lebenslanges Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang mit dem technischen Fortschritt zu gehen, sich notwendige Qualifikationen anzueignen bzw. diese auszubauen, wo es erforderlich ist. Um angesichts zwiespältiger Gefühle gegenüber IKT Weiterbildungen dennoch motivierend zu gestalten, ist es hilfreich, wenn »(…) Lernformen und Lernmethoden für ältere Lernende stärker methodisch-didaktisch ausgerichtet werden, dies gilt besonders für lernentwöhnte TeilnehmerInnen. Vor allem im EDV-Bereich sollte darauf geachtet werden, Themen vom Konkreten zum Abstrakten zu behandeln und ausgehend von praktischen Problemen theoretische Einsichten abzuleiten.« (Brünner / Huss / Kölbl 2006, 25)

IKT-AnwenderInnen-Kenntnisse sind einerseits geforderte Qualifikationen, andererseits ermöglichen moderne IKT neue Formen des Lernens und der Weiterbildung. So zeigt sich der Einsatz von Computer und Internet in der Konzeption von diversen Formaten medialen Lernens wie E-Learning und seinen unterschiedlichsten Ausprägungen wie u.a. Web Based Training, Computer Based Training oder Blended Learning (Erklärungen zu den Begrifflichkeiten folgen im selben Kapitel weiter unten).

Weiterbildungen mit IKT sind weitgehend zeit- und ortsunabhängig und kommen so selbstgesteuertem Lernen sehr entgegen (vgl. Severing 1999), sofern das notwendige technische Equipment und die entsprechenden AnwenderInnen-Kenntnisse vorhanden sind. Auch in solchen Lernformen fungieren TrainerInnen als BeraterInnen, Coaches und ModeratorInnen.

E-Learning firmiert als Überbegriff verschiedenster computergestützter Lernformen. Laut Mayer / Weber / Weber (2005) ist so eine Definition nicht ausreichend, da sie andere Telekommunikationsformen wie den Einsatz von Mobiltelefonen nicht berücksichtigen. Formen des E-Learnings sind z.B. Computer Based Training (CBT), Web Based Training (WBT), Virtual Classroom, Telelearning / Distance Learning und Blended Learning (BL) (Vgl. Mayer / Weber / Weber 2005). Die einzelnen Typen unterscheiden sich in ihrem Maß an Technikeinsatz und -art sowie Interaktivität:

- Während im computerunterstützten Unterricht (CUU) zwar Medien wie Computer oder Beamer eingesetzt werden, ist die Durchführung dennoch personenzentriert.
- Beim Computer Based Training (CBT) bearbeiten die Lernenden Inhalte, meist mittels CD-ROM, selbständig und zeitlich wie örtlich flexibel, am Computer.
- Web Based Training (WBT) stellt Daten mittels eines Web-Browsers in Inter-, Intra-[84] oder Extranet[85] zur Verfügung. Häufig werden Online-Tutorien oder Konferenzen angeboten.
- Beim Telelearning/Distance Learning erfolgt die Kommunikation über Internet und E-Mail; unter diesen Begriff fällt auch das Lernen via Fernsehen (Telekolleg beispielsweise); Lernangebote erfolgen durch Informationen, Links, Arbeitsaufgaben etc. (vgl. Technik & Leben. ABF. Autor/innen Team 2002)
- Im Blended Learning werden E-Learning und Präsenzlernen verknüpft: »Meist findet eine Mischung der drei konzeptionellen Richtungen in Blended Learning Maßnahmen statt: Der erste Ansatz ist der angereicherte Ansatz, dabei werden multimediale Inhalte in bestehende Präsenzveranstaltungen eingebunden. (…) Beim zweiten, dem integrativen Ansatz, werden Präsenzphasen und Online-Phasen aufeinander abgestimmt gehalten. Der dritte Ansatz ist der virtuelle Ansatz. Hier werden hauptsächlich Online-Phasen mit Unterstützung von Online-Diskussionsforen und Chats durchgeführt. Präsenzphasen dienen nur zur Einführung im Umgang mit der Software und einem Zwischenworkshop, um Bedarfe der Lernenden zu klären. Weiters findet eine Präsenzprüfung und eine Endveranstaltung statt.« (Kölbl 2007, 158)

Mittels der oben angeführten Lernkonzepte werden mit älteren TeilnehmerInnen vorwiegend gute Erfahrungen gemacht, da sich darin Lern- und Arbeitssituationen gleichen, d.h., ein Praxisbezug ist gegeben. Motivation und Akzeptanz steigen mit dem Maße der realistischen Anwendbarkeit im Berufsalltag. In manchen Trainings wird mit dem Trial-and-Error-Prinzip gearbeitet; dabei erhalten die Lernenden die Gelegenheit ihre Lösungswege wiederholt zu überdenken und zu optimieren. Vorteile dieser Methoden sind u.a. die Möglichkeit, das Lerntempo individuell zu wählen. Das Gefühl, unter Zeitdruck zu stehen, relativiert sich. Eine attraktive Gestaltung der Lerninhalte fördert das Interesse daran. In Trainings, die dem ersten Kennenlernen der EDV dienen, hat sich mit älteren Lernenden die Vorgangsweise, sich zunächst mit der Hardware vertraut zu machen, bewährt (vgl. AGEpowerment 2007).

Die Argumente von Firmen, E-Learning einzuführen, liegen in der Flexibilität und Aktualität, die gewährleistet werden kann, vor allem aber in den Kosten, die gegenüber anderen Trainings deutlich geringer ausfallen: So sind keine Reise-, Übernachtungs- und Seminarausgaben nötig, und der/die MitarbeiterIn weist keine Fehlzeiten am Arbeitsplatz auf. TeilnehmerInnen weisen darauf hin, dass die soziale Komponente, der Austausch mit KollegInnen, durch diese Art des Lernens stark vernachlässigt wird. Insgesamt gesehen verwendet bereits eine Vielzahl an Firmen die eine oder andere Art des E-Learnings (vgl. Mayer/Weber/Weber 2005).

84 Intranet: ein firmeninternes Informations- und Kommunikationsnetzwerk.

85 Extranet: eine Verbindung unternehmensinterner Computernetze oder auch die Verbindung einer Firma mit ihren PartnerInnen-Netzwerken (z.B. GeschäftspartnerInnen).

Im Metallbereich unterscheiden sich die erforderlichen IKT-Kenntnisse sehr voneinander und sind vom firmeninternen Fachbereich abhängig, in dem die MitarbeiterInnen tätig sind. Von computergestützten Planungsinstrumenten über Maschineneinsatz und -wartung bis zu Produktionssteuerungs- und Regeltechnik sowie diversen Dokumentationsformen wird verschiedenstes Know-how benötigt. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, individuelle Weiterbildungsmöglichkeiten im Sinne selbstgesteuerten Lernens, u.a. E-Learning, zu schaffen. Wo es um die Überwindung von Einstiegsbarrieren bezüglich der IKT geht, sind Lernbetreuung und Anleitung durch TrainerInnen unerlässlich.

Sinnhaftigkeit und Nutzen von Trainings zeigen sich erst in der beruflichen Praxis. Die Anwendbarkeit neuer Informationen wird erst im Handeln sichtbar. Es folgt ein kurzer Seitenblick auf die Thematik des Lerntransfers.

1.4.5 Praxistransfer

»Das große Ziel der Bildung ist nicht Wissen, sondern Handeln.«
Herbert Spencer

Wenngleich dieser Themenbereich nicht zu einem zentralen dieser Arbeit gehört, wird er dennoch zur Sprache gebracht, da seine Relevanz für die Kurskonzeption unzweifelhaft ist. Gleichzeitig handelt es sich aber auch um ein Gebiet, das schwer mess- oder fassbar ist. Nicht sämtliche neuen Lerninhalte, die im Zuge einer Weiterbildung erworben wurden, sind unmittelbar anwendbar, andere, wie erweiterte Sozialkompetenz, sind auch unbewusst und so als Zugewinn eventuell gar nicht augenscheinlich. Ist das zu erwerbende Wissen überprüfbar, kann ein Rückschluss gezogen werden. Ob die Weiterbildung deshalb allerdings erfolgreich verlaufen ist, lässt sich noch nicht feststellen, denn ein Transfer hat erst stattgefunden, wenn Wissen und Handeln automatisiert ablaufen.

Je näher eine Weiterbildung an der Praxis orientiert ist, desto leichter gelingt der Transfer neuen Wissens in selbige. Idealerweise werden die Lerninhalte so internalisiert, dass den WeiterbildungsteilnehmerInnen im Alltag nicht auffällt, sie angewandt zu haben: »Transfer wird als Integration von Neuem in die Person definiert. Dabei wird neues Wissen wie selbstverständlich umgesetzt. Der beste Transfer ist jener, der nicht ausdrücklich bemerkt wird.« (Brünner / Huss / Kölbl 2006a, 51)

Besser führt Methoden an, die in verschiedenen Phasen einer Weiterbildung zum Einsatz kommen können, den Transfer in Gang setzen und Erlerntes verankern sollen. So kann bereits im Vorfeld durch Auftragsklärung und Seminarplanung ein erfolgreicher Transfer vorbereitet werden. Transferorientierte Einstimmung gelingt laut Besser z.B. durch Selbstplanung, Erfahrungsaktivierung oder Zukunftsinterview. Während einer Weiterbildung sollen persönliche Transfermaßnahmen wie Zielweg oder Transferbuch, aber auch Methoden wie Praxisposition eingesetzt werden, um den Transferprozess bewusst zu halten. Außerdem werden Maßnahmen

zur persönlichen Transfervertiefung bereitgestellt. Gegen Ende der Weiterbildung wird der Transfer, etwa durch ein persönliches Erfolgskonto, verankert. Der Praxistransfer kann in Form von Netzwerken, Praxisbegleitung o.ä. erfolgen (vgl. Besser 2004).

Auch der Schwerpunkt Transfer kann durch gezielten Methodeneinsatz sichtbar gemacht werden. Dies ist in der Arbeit mit älteren TeilnehmerInnen umso wichtiger, weil klar ersichtlich ist, wozu die Weiterbildung dient, welchen Praxisnutzen die TeilnehmerInnen daraus ziehen und wie das erworbene Wissen präsent gehalten werden kann. Auch dieser Bereich liegt im Arbeitsfeld der TrainerInnen, deren vielschichtiger Aufgabenbereich im folgenden Kapitel erläutert wird.

1.4.6 Anforderungen an TrainerInnen

Durch den demographischen Wandel verschiebt sich das Alter der KlientInnen, mit denen WeiterbildnerInnen zu tun haben, und stellt neue Ansprüche an sie. Wie im Verlauf der Kapitel Lernen und Methodik immer wieder angesprochen, sind diese Anforderungen nicht nur im Wandel, sondern generell im Steigen begriffen. Vermehrt werden teilnehmerInnen-zentrierte Lernformen eingesetzt, die eine entsprechende Weiterentwicklung der TrainerInnen zu LernbegleiterInnen (Coachingfunktion) erforderlich machen. Die Wissensvermittlung durch Lehrende tritt zugunsten eines in höchstmöglichem Maße selbstgesteuerten Lern- und Weiterbildungsprozesses zurück und rückt Beratung und Moderationstätigkeit in den Vordergrund. Voraussetzung dafür ist nicht nur Flexibilität im Allgemeinen, sondern Reflexionsbereitschaft im Besonderen.

Moderne Lernformen stellen hohe Ansprüche an das methodisch-didaktische Know-how von TrainerInnen. Detaillierte Vorbereitungen sowie die Auswahl und Planung geeigneter methodischer Instrumente sind Grundlagen und Voraussetzungen erfolgreicher Weiterbildungskonzepte. Die Schaffung adäquater Lernsettings und die Bereitstellung von Materialien sind zusätzliche Aspekte eines Trainings, die bereits im Vorfeld überdacht und umgesetzt werden müssen. In der Weiterbildung können folgende Methoden eingesetzt werden:

- Seminare;
- Vorträge;
- Traditionelle Methoden des Lernens am Arbeitsplatz (Training/Übung, Praktikum, Hospitanz);
- Neue handlungsorientierte Methoden des Lernens am Arbeitsplatz (u.a. Projektmethode, Rollenspiel, Fallmethode/Simulation, Projektarbeit);
- Dezentrale Konzepte des Lernens im Betrieb (u.a. Qualitätszirkel, Job-Rotation-Programme, Lernwerkstatt-Konzepte);
- Selbstgesteuertes Lernen, Fernunterricht/Fernstudium;
- Coaching/Mentoring (vgl. Petersen 2000).

Die oben angeführten Formen variieren nicht nur in der LernerInnen-Zentriertheit, sondern auch bezogen auf die Rolle der TrainerInnen. In den unterschiedlichen Ausprägungen werden den WeiterbildnerInnen verschiedenste Fähigkeiten abverlangt.[86] Die Wahl der Form ist von den Zielen und Inhalten der Kurse, eventuell aber auch von den TeilnehmerInnen und den Präferenzen der TrainerIn abhängig, sofern so eine Flexibilität mit dem Auftraggeber vereinbart wurde. Auch die TrainerInnen müssen sich mit der Methodik identifizieren, um sie sinnvoll einsetzen zu können. Professionalität im TrainerInnenberuf bedeutet daher, ein Repertoire an Methoden zu beherrschen, das an Personen, Themen und Situationen angepasstes Arbeiten ermöglicht.

Im Zuge der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »generationen-potenziale-stärken« wurde ein Modell-Curriculum für TrainerInnen erstellt, die mit TeilnehmerInnen über 45 Jahren arbeiten. Die Unterlagen beinhalten alters- und gendergerechte Didaktik, regen zu einer entsprechenden methodischen Aufbereitung an und ermöglichen somit eine Optimierung der Handlungskompetenzen von TrainerInnen sowie erfolgreiche Arbeit mit der genannten Zielgruppe. Basierend auf den Voraussetzungen der TeilnehmerInnen sollen mit Hilfe der Unterlagen Formen gefunden werden, die die Stärken und die Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden fördern: »Eine adäquate Didaktik fördert die Beschäftigungsfähigkeit älterer ArbeitnehmerInnen, motiviert sie und unterstützt die TeilnehmerInnen am lebensbegleitenden Lernen. Dadurch entsteht ein MultiplikatorInnen-Effekt, der wiederum den älteren ArbeitnehmerInnen aber auch den Firmen zugute kommt.« (Brünner/Huss/Kölbl 2006, 6)

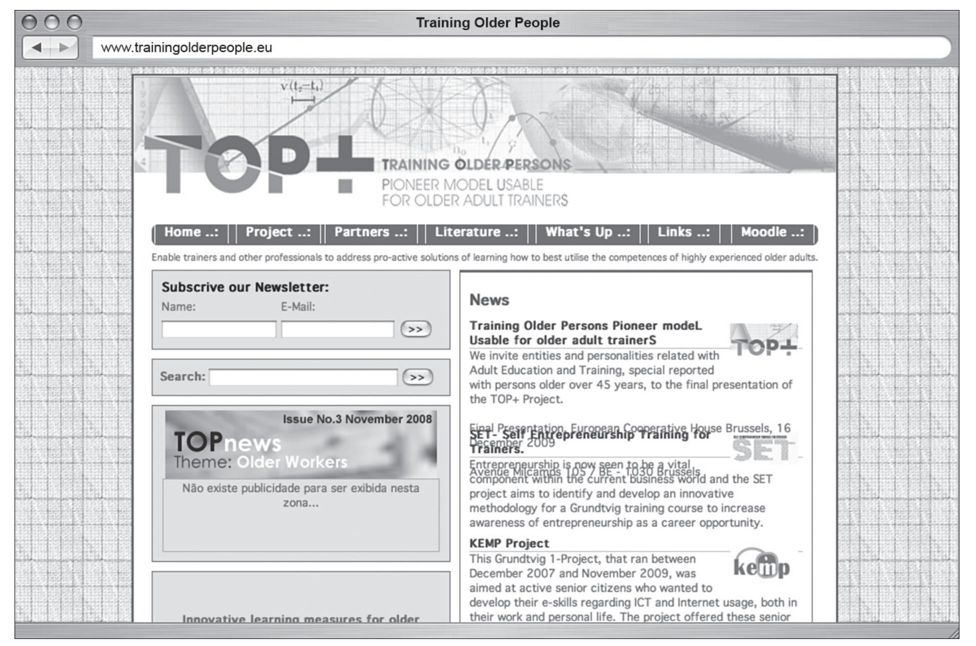
Das Modell-Curriculum diskutiert vier grundlegende Kompetenzen, die TrainerInnen, die mit der Zielgruppe 45+ arbeiten, aufweisen sollten: Themen- bzw. Fachkompetenz, Planungskompetenz, Umsetzungskompetenz sowie soziale bzw. personale Kompetenz. Unter ersterer wird diesbezüglich Alters- und Genderkompetenz und nicht etwa inhaltliches Fachwissen auf dem Trainingsgebiet (dieses wird vorausgesetzt) verstanden, Bewusstsein über Unterschiede in weiblichen und männlichen Lernkulturen, Stereotype, Rollenzuschreibungen oder Sensibilität, was die Medienkompetenz dieser Zielgruppe betrifft. Planungskompetenz stellen TrainerInnen in der Klärung des Auftrages (Welche Ziele sollen damit erreicht werden?) mit der jeweiligen UnternehmerIn und der Konzeption des Trainings (was der Lern-, Medien- oder Evaluationskompetenz der TrainerIn bedarf) unter Beweis. Umsetzungskompetenz meint nicht nur alters- und gendergerechtes Know-how, das bereits in der Planungsphase zum Einsatz kommt, sondern auch die Berücksichtigung von TeilnehmerInneninteressen; Beispiele sind Sprachwahl, Vermittlung von Lerntechniken, Methodenkompetenz und Flexibilität in der Durchführungsphase. Soziale bzw. personale Kompetenz zeigt sich in der Kommunikationsfähigkeit ebenso wie in der Bereitschaft zur Selbstreflexion, dem Umgang mit Kritik und dem respektvollen Verhalten gegenüber den TeilnehmerInnen (vgl. Brünner/Huss/Kölbl 2006).

Zum Abschluss des Themenkomplexes zur Professionalisierung von TrainerInnen sei noch das Portal www.trainingolderpeople.eu/portal.php?Zona=0&Tipo=1 erwähnt. Das Projekt »TOP+

86 Der Markt der Erwachsenenbildung in Österreich ist groß und schwer überschaubar; eine einheitliche Qualifikationen für TrainerInnen gibt es nicht. Die Weiterbildungsakademie wba zertifiziert und diplomiert ErwachsenenbildnerInnen in Österreich: www.wba.or.at

Training Older Persons Pioneer Model Usable for Older Adult Trainers« bemüht sich nicht nur um Formen der Weiterbildung für ältere TeilnehmerInnen, sondern kümmert sich insbesondere um Voraussetzungen für TrainerInnen, die mit Älteren arbeiten:

Abbildung 25: Homepage Training Older People



Quelle: Screenshot

Die Untersuchung von Lernbedingungen und Methoden, die älteren KursteilnehmerInnen entgegenkommen, ist ein Ziel dieser Arbeit. Die Beachtung der Lernbedürfnisse Älterer zum einen und die Methodenkompetenz von TrainerInnen zum anderen wird durch Sensibilisierung und praktische Hilfestellung in Form von Handlungsempfehlungen aus Rückschlüssen der Praxisforschung sowie der (Weiter-)Entwicklung eines Tools zur effizienten Methodenwahl im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit verstärkt in den Blickpunkt gerückt.

Empirie

2 Lernbedingungen in beruflichen Grundausbildungen und Höherqualifizierungen für ältere Fachkräfte am Beispiel der Metallindustrie: Studie

Der zweite Abschnitt dieser Arbeit beschreibt auf der einen Seite die wissenschaftstheoretische Verankerung der Praxisforschung, auf der anderen Seite deren Zugang und Vorgehensweise, die Vorbereitungsphase, den organisatorischen Ablauf und die Durchführung der Forschungsaktivitäten. Im dritten Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, interpretiert und im Hinblick auf ihre Einsetzbarkeit in der Trainingspraxis weiterentwickelt.

2.1 Praxisuntersuchung

Die empirische Erhebung im Rahmen dieser Arbeit ist als Praxisuntersuchung angelegt, mit dem Anspruch, den fünf Gütekriterien der Praxisforschung (Transparenz, Stimmigkeit, Adäquatheit, Intersubjektivität und Anschlussfähigkeit) nach Moser (vgl. Moser 1995) gerecht zu werden. Moser geht von einem Prozess aus, der sich im Zuge der Praxisforschung entwickelt, als »(…) wissenschaftliche Bemühungen, die an der Schnittstelle zwischen Wissenschafts- und Praxissystem angesiedelt sind und darauf abzielen, gegenseitige Anschlüsse zu finden und fruchtbar werden zu lassen« (Moser 1995, 9).

Transparenz

Um die Perspektiven des Forschungsfeldes auszuleuchten und die Forschungsfragen zu bearbeiten, werden mittels Interview-Leitfäden ExpertInnen-Interviews sowie schriftliche Befragungen mit Verantwortlichen der pädagogischen Bereiche und TrainerInnen durchgeführt. Durch dieses Vorgehen erfolgen ein Austausch, eine Annäherung und eine Auseinandersetzung von Forschung mit Praxis und umgekehrt im Sinne Mosers (siehe oben). Transparenz ist nicht nur in der Wahl der Forschungsmethoden, sondern auch im Umgang mit dem »Forschungsobjekt«, das möglichst als »Subjekt« wahrzunehmen bzw. anzusprechen ist, notwendig. Dazu gehört ausführliche Information über das Forschungsvorhaben ebenso wie respektvoller Umgang mit Menschen und Datenmaterial während der Erhebung sowie in der Darstellung im Rahmen dieser Arbeit.

Stimmigkeit

Ziele der Arbeit sind Rückschlüsse aus der Beobachtung der methodischen Vorgangsweisen in den ausgewählten Schulungszentren in Bezug auf heterogene Trainingsgruppen, insbesondere ältere Lernende sowie die Bestätigung oder Relativierung von Annahmen bezüglich Erfolg versprechender Methoden mit älteren Lernenden durch die gewonnenen Erkenntnisse. Beiträge der TrainerInnen spiegeln durch Reflexion subjektives Erleben wider und beruhen auf deren Erfahrungen in der praktischen Umsetzung von Schulungen und Trainings.

Adäquatheit

Die Rahmenbedingungen des Forschungsvorhabens stellen sich wie folgt dar:

- Untersuchung in zwei Schulungszentren in der Steiermark;
- mit Ausbildungen und Höherqualifizierungen im Metallbereich;
- an zwei unterschiedlichen Standorten (ländlicher bzw. städtischer Raum);
- vielfältige Methodenwahl (ExpertInnen-Interviews, schriftliche TrainerInnenbefragung, Hospitationen / Teilnehmende Beobachtungen, Feldnotizen).

Intersubjektivität

Die ExpertInnen-Interviews beziehen das Fachwissen von SpezialistInnen in diesem Arbeitsfeld ein und sollen die vorliegende Arbeit auch für FachkollegInnen nachvollziehbar und – unabhängig vom gewählten Forschungsansatz und gekennzeichneten persönlichen Resümees – möglichst objektiv zugänglich machen. Darüber hinaus soll eine Rückkoppelung in die Praxis erfolgen, indem die aus der Arbeit resultierenden Vorschläge für Weiterbildungsmaßnahmen mit Älteren und Anregungen für ein optimiertes Methoden-Tool für TrainerInnen durch Publikation interessierten AnwenderInnen und UmsetzerInnen angeboten und zugänglich gemacht werden.

Anschlussfähigkeit

Die Anschlussfähigkeit der Arbeit liegt:

- Im Aufzeigen Erfolg versprechender Möglichkeiten zur Umsetzung von methodischen Weiterbildungsstrategien mit heterogenen Trainingsgruppen, speziell älteren TeilnehmerInnen.
- In der Darstellung der Verwendung von teilweise arbeitskontextunabhängigen Methoden und somit ihrer vielfältigen Einsatzmöglichkeiten.
- In einer vertieften Einsicht in das Lernen Älterer (unter besonderer Berücksichtigung des in dieser Branche obligaten Handlungs- bzw. Erfahrungswissens) und generationenübergreifendes Lernen.
- In einer Erweiterung des Kenntnisstandes zur Weiterentwicklung des Rollenbildes von TrainerInnen.
- In einer Sensibilisierung für den Umgang mit älteren Lernenden, vor allem in Bezug auf Sprache, Lernhemmnisse und Lernerfolge.
- In der (Weiter-)Entwicklung eines Tools zur effizienten Auswahl von Trainingsmethoden in beruflichen Grundausbildungen und Höherqualifizierungen.

2.1.1 Definition: »Ältere KursteilnehmerInnen«

Ausgehend von einer umfangreichen Literaturrecherche zum Themengebiet »Lernbedingungen und Methodik für ältere Lernende« wurde in den für die Praxisforschung ausgearbeiteten Erhebungsinstrumenten darauf Wert gelegt, Begriffe wie »Ältere TeilnehmerIn« oder »Gendergerechte Methodik« zu Diskussionsgegenständen zu machen, um zu überprüfen, aus welchen Entwicklungen heraus sich diese Begriffe manifestiert haben, ob sie in der Praxis ebenso verwendet werden und auch Gültigkeit besitzen.

Wie bereits in den Theoriekapiteln angesprochen (vgl. Kapitel 1.1 und 1.3) sind Alter und Altern vielschichtige Termini, die für die Einzelperson individuelle Bedeutungen beinhalten. Ebenso variiert der Ablauf von Lernprozessen. Ein Anliegen dieser Arbeit ist die Sensibilisierung dafür, wie sorglos häufig mit Begrifflichkeiten umgegangen wird, die die Betroffenen stigmatisieren und für Entwicklungen höchst hinderlich sind. Im Hinblick darauf wird auch der Frage nachgegangen, wie mit dem Thema Alter in der Trainingspraxis umgegangen wird und wie TrainerInnen mit heterogenen Gruppen arbeiten (vgl. Kapitel 3.1.1.2 Auswertung der Fragebögen und Interviews, Unterpunkt Definition »Ältere TeilnehmerInnen«).

2.2 Forschungsdesign

Das folgende Kapitel beschreibt die Forschungsfragen sowie das Studiendesign der durchgeführten Erhebungen, die wissenschaftstheoretische Verankerung durch die Auseinandersetzung mit den angewandten Forschungsmethoden und den Auswertungsverfahren, den Vorbereitungsprozess von der Auswahl der ExpertInnen über die Organisation, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente bis zum Ablauf der Interviews und Hospitationen.

2.2.1 Forschungsfragen und Studiendesign

Da das Forschungsfeld, das sich mit der Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen beschäftigt, ein weites ist und zum Teil bereits recht intensiv untersucht wurde und wird, werden die Forschungsfragen unter dem Aspekt der methodischen Zugänge in Ausbildungen und Höherqualifizierungen mit Älteren in der Metallbranche gestellt. Es geht nicht um die Erhebung des betrieblichen Qualifikationsbedarfes, sondern »in medias res« um die Beobachtung der Lernbedingungen und Methoden der Veranstaltungen selbst und der Anforderungen, die dabei an TrainerInnen gestellt werden. Dementsprechend wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- Wie wird qualifiziert?
- Auf welche Besonderheiten ist in der Aus- und Weiterbildung von älteren TeilnehmerInnen zu achten?

Das Hauptaugenmerk der Untersuchung liegt vor allem auf den Methoden, die zum Einsatz kommen, den Lernbedingungen und auf der verwendeten Sprache, die einen großen Einfluss auf die Motivation der TeilnehmerInnen hat. Lernängste und -barrieren werden, da in der Praxis häufig anzutreffen, ebenfalls beleuchtet, stehen aber nicht im Mittelpunkt der Untersuchung. Weitere Nachforschungen betreffen generationenübergreifendes Lernen, ob und wie es erfolgreich stattfinden kann. In diesem Sinne wird erprobt, ob Erkenntnisse aus der Praxis theoretische Rückschlüsse erlauben und dazu dienlich sind, Empfehlungen abzugeben, zumindest jedoch Möglichkeiten aufzuzeigen.

Das Forschungsvorhaben lässt sich wie folgt zusammenfassen: TrainerInnen, BereichsleiterInnen sowie Verantwortliche für den pädagogisch-didaktischen Bereich wurden in Form von Interviews und Fragebögen nach ihrer Expertise zum Themenbereich »Ältere KursteilnehmerInnen« befragt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und danach transkribiert; die Fragebögen wurden von den TeilnehmerInnen handschriftlich anonym ausgefüllt und zu einem vereinbarten Zeitpunkt abgeholt. Zur Auswertung der Ergebnisse wurden darüber hinaus auch Unterrichtsbeobachtungen und Feldnotizen über Beobachtungssituationen hinzugezogen.

2.2.2 Wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung

Die Grundlage für die praktische Ausführung und Auswertung des Forschungsvorhabens basiert auf wissenschaftstheoretischer Fachliteratur zu den angewandten Methoden:

- ExpertInnen-Interview,
- teilnehmende Beobachtung und
- Feldnotizen.

2.2.2.1 Das ExpertInnen-Interview

Das ExpertInnen-Interview ist ein mittlerweile häufig eingesetztes Verfahren in der qualitativen Sozialforschung und wird eigenständig oder in einem Mix mit anderen Methoden eingesetzt. In der methodentheoretischen Auseinandersetzung wurde es lange als Randerscheinung behandelt, mit der Folge, dass die ExpertInnenauswahl oft nach keinen klar definierten Kriterien erfolgte. Diese Interviewform unterscheidet sich jedoch in einigen wesentlichen Punkten, wie etwa Gesprächsführung und Auswertung, aufgrund des besonderen Erkenntnisinteresses von anderen Interview-Typen, die in der qualitativen Sozialforschung verwendet werden.

Der Begriff »ExpertIn« schließt an die wissenschaftssoziologische Trennung von ExpertInnen und Laien an, d.h. die Unterscheidung von Allgemein- und Spezialwissen. Sprondel (1979, 148) spricht dabei von »sozial institutionalisierter Expertise«; Hitzler, Honer und Maeder (1994) nennen es »institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit« (zitiert nach Bohnsack / Marotzki / Meuser 2003, 57). Meuser / Nagel (2002) weisen darauf hin, dass ExpertInnentum an die Differenzierung von beruflichen Rollen gebunden ist;

ExpertInnen gibt es jedoch auch in sozialen Kontexten, beispielsweise Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen o.ä.

Im ExpertInnen-Interview tritt die Person in den Hintergrund und stattdessen ihre Funktion bzw. ihr Funktionswissen in den Vordergrund: »Dem Verfahren des Experteninterviews liegt mithin ein enger Expertenbegriff zugrunde, der sich deutlich von jenem inflationären Begriffsgebrauch unterscheidet, der – mit der Figur des ›Experten für das eigene Leben‹ – virtuell jede Person zum Experten macht und damit keine Unterscheidung mehr ermöglicht zwischen einem biografischen und einem Experteninterview.« (Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, 57f)

ExpertInnenwissen kann nicht 1:1 abgefragt werden, sondern wird rekonstruiert, da sich die ExpertInnen der Relevanz ihrer Aussagen im Interview nicht bewusst sind. In diesem Zusammenhang definieren Przyborski/Wohlrab-Sahr drei Typen von ExpertInnenwissen:

»a Betriebswissen über Abläufe, Regeln und Mechanismen in institutionalisierten Zusammenhängen, deren Repräsentation die Experten sind;
b Deutungswissen, in dem die Deutungsmacht der Experten als Akteure (…) zum Ausdruck kommt; und schließlich
c Kontextwissen über andere im Zentrum der Untersuchung stehende Bereiche.« (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 134)

Folgende praktische Überlegungen gingen der Umsetzung des Forschungsvorhabens diesbezüglich voraus:

- Wie findet man die entsprechenden ExpertInnen?
- Welches Forschungsinstrument wird eingesetzt und wie flexibel darf der Umgang damit gestaltet werden, um Antworten auf die der Arbeit zu Grunde liegenden Fragen zu erhalten?

Um die für das Forschungsvorhaben entsprechenden ExpertInnen zu identifizieren, sind umfangreiche Vorkenntnisse über deren Tätigkeits- und Erfahrungsbereiche sowie Position und Kompetenzbereiche in der Organisation notwendig. Zuweilen wird das erste Sample an ExpertInnen erweitert, wenn sich im Gespräch mit einer InterviewpartnerIn herausstellt, dass es für einen speziellen Bereich eine weitere Ansprechperson gibt, die in den bearbeiteten Fragestellungen kompetent ist.

Die Verwendung eines offenes Leitfadens im ExpertInnen-Interview wird empfohlen (vgl. Meuser/Nagel 1997), um einmal unerwarteten Erweiterungen der ExpertInnen Raum zu geben und dann auch, um »nicht den Faden zu verlieren«, also mit den Fragestellungen nicht allzu weit vom Interessensgebiet abzuweichen. Hilfreich ist dabei eine thematische Gliederung inhaltlich ähnlicher Bereiche, die abgefragt werden sollen. Die Erstellung eines Leitfadens setzt die intensive Auseinandersetzung des/der Interviewers/Interviewerin mit der Materie voraus und spiegelt dementsprechend ihre Kompetenz in der Gesprächssituation wider.

Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008, 135ff) schlagen das folgende Schema zur Wissensgenerierung im Verlauf eines ExpertInnen-Interviews vor:

a) Vorgespräch
Neben der Klärung von Rahmenbedingungen (z.B. Interviewdauer, Zusichern von Vertraulichkeit) ist es nach Ansicht der beiden Forscherinnen notwendig, sich selbst als ExpertIn auf eigenem Gebiet zu präsentieren, um dem/der GesprächspartnerIn Einblick in die Thematik, die man bearbeitet, zu geben.

b) Einstieg
Hilfreich ist ein Einstieg, bei dem der/die GesprächspartnerIn Gelegenheit erhält, sich und ihre/seine Position in der Organisation sowie seinen/ihren Aufgabenbereich vorzustellen.

c) Stimulierung einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung
(Etwa mit der Frage: Wie sieht das bei Ihnen in der Praxis aus?)

d) Aufforderung zur beispielhaften und ergänzenden Detaillierung
(Falls man Zusatzinformationen zu einem Bereich benötigt, der nur am Rande erwähnt wurde.)

e) Aufforderung zur spezifischen Sachverhaltsdarstellung
(Z.B. die Frage als Problem formulieren, damit die ExpertInnen aus ihren Erfahrungen sprechen, wie dieses denn zu beseitigen wäre.)

f) Aufforderung zur Theoretisierung/Generierung von Deutungswissen
Die ExpertInnen sollen einschätzen, diagnostizieren, schlussfolgern.

Das oben beschrieben Schema ist als Checkliste für den erarbeiteten Interview-Leitfaden sicherlich hilfreich, um allzu einschränkende Fragestellungen zu vermeiden und um Anreize für das freie Sprechen der GesprächspartnerInnen zu schaffen.

Die Auswertung eines ExpertInnen-Interviews kann nach Meuser/Nagel (vgl. Meuser/Nagel 1991, 451ff bzw. 1997, 486ff) in folgenden sechs Schritten durchgeführt werden: Transkription, Paraphrase, Kodieren (bis zu diesem Punkt nah am Text aus den Interviews), thematischer Vergleich zwischen den Interviews, soziologische Konzeptualisierung sowie theoretische Generalisierung. Sie geht von einer Bündelung thematischer Einheiten aus, wie sie bereits im leitfadengestützten Interview angelegt sein sollte, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, die auch durch den gemeinsamen Kontext der Institutionen und Organisationen, aus denen die InterviewpartnerInnen stammen, besteht. Das vorgeschlagene Auswertungsverfahren durchläuft, wie bereits oben kurz angeführt, sechs Phasen (vgl. Meuser/Nagel 1997):

- **Transkription** der aufgezeichneten Interviews. Beim ExpertInnen-Interview werden häufig lediglich relevante Textpassagen verschriftlicht, was in dieser Arbeit jedoch nicht der Fall ist. Sämtliche zur Auswertung herangezogene Interviews wurden vollständig transkribiert.
- **Paraphrase** meint die Gliederung des Textes nach thematischen Gesichtspunkten. Sie wird in Bezug auf die Forschungsfrage durchgeführt.

- **Kodieren** verdichtet das Datenmaterial weiter und bezeichnet das textnahe, thematische Ordnen der Paraphrasen. Einer Textpassage können durchaus mehrere Kodes zugeordnet werden, sofern darin unterschiedliche, relevante Themen vorkommen.
- **Thematischer Vergleich** meint die Bündelung vergleichbarer relevanter Textausschnitte aus diversen Interviews. Es ist notwendig, Zuweisungen an Originalpassagen des Interviews zu überprüfen (so etwa auf Validität oder Vollständigkeit), da durch das Vergleichen eine Vielzahl an Daten verdichtet und abstrahiert wird.
- **Soziologische Konzeptualisierung** verbalisiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede des generierten ExpertInnenwissens. Das gesammelte Wissen aus sämtlichen Interviews wird verdichtet und seine Struktur analysiert.
- **Theoretische Generalisierung** ordnet die Kategorien in einem Theoriebezug. Die Ergebnisse werden durch das Aufzeigen gesicherter Tatbestände und Theorien dargestellt.

Die Auswertung der ExpertInnen-Interviews in dieser Arbeit erfolgte anhand des eben angeführten Modells, und zwar mit der Erweiterung, dass alle ausgewählten Datensätze, d.h. aus Interviews, Fragebögen und teilnehmenden Beobachtungen stammende Basisinformationen, in das oben beschriebene Schema einbezogen wurden, zumal deren Entwicklung mit der Ausarbeitung des Interviewleitfadens parallel einherging.

2.2.2.2 Die teilnehmende Beobachtung

Die Vorgangsweise, die für die Beobachtungsphasen in dieser Arbeit gewählt wurde, verbindet Informationen, die aus den während der Hospitationen mittels eines vorbereiteten, strukturierten Beobachtungsbogens gewonnenen und nach den Besuchen erstellten Feldnotizen bestehen.

Die wissenschaftstheoretische Grundlage des Forschungsinstrumentes »Teilnehmende Beobachtung« basiert auf Lamneks Ausführungen zu dieser Methode (vgl. Lamnek 1995).

Ein besonderes Merkmal der teilnehmenden Beobachtung ist ihr Einsatz in der »natürlichen Lebenswelt der Beobachteten« (Lamnek 1995, 243). Die häufig in der Ethnologie, Kulturanthropologie und mittlerweile Sozialforschung eingesetzte Methode ist durch systematische Planung, detaillierte Aufzeichnungen und Analyse sowie durch Rückkoppelung an Qualitätskriterien wie Zuverlässigkeit und Gültigkeit gekennzeichnet.

Die für diese Arbeit ausgewählte Form der strukturierten Beobachtung wurde anhand eines vorbereiteten Schemas durchgeführt, für das bestimmte Kategorien festgelegt wurden (vgl. dazu Kapitel 2.2.3.3 Entwicklung der Erhebungsinstrumente). Die Tatsache der Beobachtung war den Beobachteten bekannt. In seinen Ausführungen nimmt Lamnek ausführlich Bezug auf Verhaltensempfehlungen, die zum Gelingen des Forschungsvorhabens beitragen sollen; auf eine allzu detaillierte sozialwissenschaftliche Darstellung der Methode wird an dieser Stelle verzichtet, zumal sich die in dieser Arbeit durch teilnehmende Beobachtung ermittelten Datensätze auf vier beschränken und vor allem aus Validitätsgründen bezüglich der Informationen aus den ExpertInnen-Interviews und der in der Praxis angewandten Methodenvielfalt durchgeführt wurden.

2.2.2.3 Feldnotizen

Mit der teilnehmenden Beobachtung gehen Protokolle und Aufzeichnungen einher, die die oben beschriebene Forschungsmethode ergänzen und erweitern. Um auch Situationen, Stimmungen und Rückmeldungen aus informellen Gesprächen während der Beobachtungszeiträume sammeln und in die Auswertung nehmen zu können, wurde auf diese Form zurückgegriffen.

Moser (2008) fasst dabei folgende Kennzeichen der Forschungsmethode zusammen: a) Ein Bewusstsein dafür, dass der/die ForscherIn nicht in der Lage ist, alles zu beobachten, was sich abspielt, b) sich aus diesem Grund vorab zu überlegen, welche Schwerpunkte bei der Beobachtung gesetzt werden sollen, und c) wie viel Transparenz (gegenüber Leitungsinstanzen und beobachteten Personen) in Bezug auf das Forschungsvorhaben notwendig und sinnvoll ist.

Darüber hinaus wird nachdrücklich darauf hingewiesen, Beobachtungen ehebaldigst zu protokollieren: »Die beobachteten Ereignisse sind möglichst unmittelbar danach aufzuzeichnen. So betont etwa Girtler, dass er sich bemühe, das Beobachtete bereits unmittelbar nach der Ankunft zuhause aufzuzeichnen. Denn er befürchte, am nächsten Tag vielleicht wesentliche Momente der sozialen Situation, an der er teilgenommen habe, bereits vergessen zu haben.« (Moser, 2008, 75)

Außerdem weist Moser auf die Wichtigkeit des Protokollierens deshalb hin, weil in vielen Beobachtungssituationen nicht mit Aufnahmegeräten gearbeitet wird, die eine spätere Transkription ermöglichen, sondern die ForscherInnen auf ihr Gedächtnis angewiesen sind. Bei den Situationsbeschreibungen wird darauf aufmerksam gemacht, Beobachtungen und Kommentare oder Interpretationen sorgfältig zu trennen – eine Objektivierung der persönlichen Wahrnehmung vorzunehmen. Detaillierte Aufzeichnungen erleichtern später das Auswerten und bilden so eine gewisse Situationsdichte ab; auch der Kontext sollte festgehalten werden, da er Aufschlüsse geben kann (z.B. eine Pausensituation).

Andere Nachschlagewerke bezüglich Sozialforschungsmethoden führen den Begriff »Dichte Beschreibung« an. Friebertshäuser definiert diese wie folgt: »Dichte Beschreibung bezeichnet eine Form der schriftlichen Darstellung von Feldforschungsergebnissen, bei der Szenen, Ereignisse, Erfahrungen und Dialoge literarisch verdichtet und im Kontext des Gesamtzusammenhanges der untersuchten Kultur präsentiert werden.« (Friebertshäuser 2003, 33)

Die Kritik an dieser Methode besteht in der Verwobenheit von Datenmaterial und Beschreibungen, d.h. der »schriftstellerischen« Tätigkeit der ForscherInnen, die die Überprüfbarkeit der Forschungsergebnisse schwer bis nicht nachvollziehbar mache (vgl. Friebertshäuser 2003).

Die strukturierte Beobachtung einerseits und die deutliche Kennzeichnung von Informationen, die aus den Feldnotizen stammen, machen in der Auswertung der Ergebnisse die unterschiedlichen Erhebungsphasen und Perspektiven in dieser Arbeit transparent.

2.2.3 Vorbereitung

Die Vorbereitung des Forschungsvorhabens gestaltete sich nach folgendem zeitlichen Ablauf:
- Entwicklung des Forschungsdesigns;
- Ausarbeitung der Forschungsinstrumente (Leitfaden für das ExpertInnen-Interview und Beobachtungsbogen für die teilnehmende Beobachtung);
- Auswahl der ExpertInnen und Kontaktaufnahme;
- Terminvereinbarungen (schriftlich per E-Mail und telefonisch);
- Ausarbeitung eines Fragebogens basierend auf dem Interviewleitfaden aufgrund des dezidierten Wunsches einer Institution;
- Probeinterview;
- Überarbeitung und Adaptierung des Interviewleitfadens.

Die anschließende Darstellung der Auswahl der ExpertInnen wird der Beschreibung der Forschungsinstrumente vorgezogen, zumal der Suche nach den richtigen Ansprechpersonen zum Thema ein längerer Prozess des Auslotens unterschiedlicher Möglichkeiten vorausging.

2.2.3.1 Die Auswahl der ExpertInnen

Für die Befragung wurden ExpertInnen aus dem Erwachsenenbildungsbereich mit Erfahrung und/oder Schwerpunkttätigkeit in der Arbeit mit älteren KursteilnehmerInnen bzw. altersheterogenen Gruppen in Ausbildungen und Höherqualifizierungen im Metallbereich ausgewählt. Diese arbeiteten entweder selbständig, als BereichsleiterInnen (mit Trainingserfahrung), als Honorarkräfte oder als fixe Angestellte einer Erwachsenenbildungs- oder Schulungseinrichtung. Die Kursinhalte, für die die TrainerInnen eingesetzt wurden, betrafen theoretische wie praktische Fachgebiete, u.a. die Vorbereitung auf die Meisterprüfung in Metalltechnik (Fachrechnen, Fachzeichen, Deutsch, Werkstätte: Drehen/Fräsen), Basisausbildungen und Höherqualifizierungen wie CNC- und CAD-Kurse[87], d.h. TrainerInnen aus dem Praxis- und pädagogisch-psychologischen Bereich (Lerntrainings, Voraussetzungs- und Zielabklärung sowie Beratung u.ä.).

Die Suche nach geeigneten ExpertInnen erfolgte zunächst über das berufliche und private Kontaktenetzwerk der Autorin. Dies stellte sich als sehr zielführend und zeitsparend heraus. Sofern nicht direkt der/die selbständige TrainerIn angesprochen wurde, wurde zunächst der/die für den pädagogisch-didaktischen Bereich zuständige LeiterIn kontaktiert, der/die seinerseits/ihrerseits die Projektanfrage an einen/eine MitarbeiterIn delegierte, der/die in weiterer Folge als Schnittstelle und OrganisatorIn fungierte (Details dazu im folgenden Kapitel). Durch Kontaktaufnahme mit diesen Schlüsselpersonen ergaben sich die weiteren InterviewpartnerIn-

87 CNC: Computerized Numerical Control bezeichnet ein elektronisches Steuerungsprogramm für Maschinen, mit denen Werkstoffe präzise bearbeitet (drehen, fräsen, schleifen) werden können. CAD: Computer Aided Design meint die Planung, Konstruktion und Fertigungsanalyse durch elektronische Hilfsmittel.

nen auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen (Leitung, Bereichsleitung, Kursleitung/TrainerIn) der einbezogenen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen.

Die vielfältige Durchmischung, die sowohl die Arbeits- bzw. Anstellungsverhältnisse der ExpertInnen als auch unterschiedliche hierarchische Strukturen betrifft, war erwünscht, um möglichst mannigfaltige Informationen über Lernbedingungen, Methoden und Kursformen im definierten Segment zu sammeln und unterschiedlichste Aspekte aus der Trainingsarbeit herauszufiltern. Den gemeinsamen Kontext der ExpertInnen bildete ihr Spezialwissen bzw. ihre Erfahrung in der Trainingsarbeit mit älteren Personen bzw. altersgemischten Gruppen im Metallbereich, wobei eine Unterscheidung zwischen Ausbildung und Höherqualifizierung in dieser Arbeit kein Kriterium war, um ein breiteres Methodenspektrum sichtbar zu machen. Der Begriff »Ausbildung« oder »Grundausbildung« bezieht sich auf Kurse mit einer Lehrabschlussprüfung (LAP) als Zielsetzung. »Höherqualifizierung« meint berufliche Vertiefungs- und Erweiterungskurse und wird von »Weiterbildungen«, d.h. interessensgelagerten Kursangeboten unterschieden. Da die Altersspanne auch in Grundausbildungen groß ist (von etwa 18-, 19- bis etwa 55-jährig), entsprechen TrainerInnen, die in solchen Kursen tätig sind, auch den Auswahlkriterien für ExpertInnen in dieser Arbeit.

Da die Zielsetzung dieser Arbeit in der Untersuchung der Lernbedingungen und angewandten Methoden und nicht in Organisationsanalyse besteht, wurde darauf verzichtet, Profile der Institute zu erstellen, zumal auch selbständige TrainerInnen interviewt wurden, die nicht in den involvierten Schulungszentren beschäftigt waren. Dennoch flossen natürlich Erkenntnisse über unterstützende oder hinderliche organisatorische Strukturen in die Auswertung mit ein, sofern sie den Themenbereich der Trainingsarbeit (beispielsweise räumliche Gegebenheiten, Equipment u.ä.) betrafen. Diese wurden als Faktoren wahrgenommen, um Optimierungspotenzial sichtbar zu machen. Sie wurden allerdings in den schriftlichen Ergebnissen nicht explizit mit jener Organisation in Verbindung gebracht, aus der sie stammen, um die Vertraulichkeit den InterviewpartnerInnen gegenüber zu gewährleisten.

2.2.3.2 Organisatorisches

Der Durchführungszeitraum der Erhebung von der Kontaktaufnahme über die Befragungen und Hospitationen bis zum Erhalt der letzten Fragebögen erstreckte sich von April bis August 2009. Der Erstkontakt mit den ExpertInnen erfolgte nach deren erster Auswahl (d.h., Ansprechpersonen waren entweder die in der Hierarchie am höchsten stehenden in Bildungszentren bzw. die TrainerInnen persönlich im Falle selbständiger Tätigkeit) ausschließlich schriftlich per E-Mail. Im Anschreiben wurde das geplante Projekt kurz beschrieben und die Erlaubnis erbeten, das Erfahrungswissen der TrainerInnen einbeziehen zu dürfen.

Die Rückmeldungen erfolgten recht rasch und durchgehend positiv, wobei bei den Bildungszentren das Vorhaben zunächst offiziell von der Geschäftsführung abgesegnet werden musste; alle Anfragen wurden bewilligt. Nachdem grünes Licht gegeben worden war, wurden organisatorische Aufgaben an MitarbeiterInnen übertragen, die sich um die zeitlichen und ört-

lichen Rahmenbedingungen, die Koordination von InterviewpartnerInnen und Möglichkeiten für die Beobachtungen kümmerten. Diese Ansprechpersonen schlugen weitere Personen vor, die intern als ExpertInnen zum Thema galten, erstellten mit erheblichem Aufwand Zeit- und Raumpläne für die Durchführung und Bündelung der Forschungsbesuche (zumal das Erreichen mancher Orte mit einer längeren Anreisezeit für die Autorin verbunden war) und kümmerten sich um das Einsammeln von Fragebögen.

Die effiziente Koordination dieser Schlüsselpersonen ermöglichte nicht nur einen reibungslosen Ablauf der Forschungsaktivitäten vor Ort und einen möglichst gut genützten Zeitaufwand für alle Beteiligten, sondern auch den Einbezug von ExpertInnen und Erfahrungswissen aus unterschiedlichen praktischen und theoretischen Arbeitsbereichen, die zur Vielfalt der Ergebnisse beitrugen. Bereits zum Zeitpunkt der Erstgespräche waren das Interesse an der Thematik und die Bereitschaft der OrganisatorInnen und TrainerInnen, eigene Erfahrungen einzubringen, auffallend groß. Dies betraf gleichermaßen die Erst- und Folgekontakte mit selbständigen TrainerInnen.

2.2.3.3 Entwicklung der Erhebungsinstrumente

Parallel zur Kontaktaufnahme mit den ExpertInnen wurden die benötigten Erhebungsinstrumente detailliert ausgearbeitet und mit Personen, die in der Erwachsenenbildung – allerdings mit anders gelagerten Arbeitsschwerpunkten – tätig waren, erprobt und mit BildungswissenschafterInnen sowie SoziologInnen besprochen. Danach erfolgte eine Überarbeitung. Bei der Gestaltung wurde darauf Wert gelegt, wichtige zentrale Begriffe für die Ergebnisfindung explizit zu nennen, um die Standpunkte der ExpertInnen dazu kennen zu lernen (z.B. eine Definition des Begriffes »Alter«; die Beschreibung der Methode(n), mit denen sie am erfolgreichsten arbeiten usw.); darüber hinaus wurde Raum für Erfahrungsschilderungen und Beispiele aus der Praxis gelassen bzw. ausdrücklich darum gebeten, um die Verknüpfung zur Praxis sicherzustellen.

2.2.3.3.1 Interviewleitfäden

Die in den ExpertInnen-Interviews verwendeten Interviewleitfäden wurden für jede Verwendung neu überarbeitet und die Fragestellungen in Bezug auf die jeweiligen GesprächspartnerInnen, ihre Position und ihren Tätigkeitsbereich adaptiert. Die inhaltlichen Schwerpunkte, die in allen Interviews abgefragt wurden, waren u.a.:

- Daten zur Person, ihrer Berufsbiographie und aktuellen Tätigkeit (Alter, Ausbildung, Arbeitsstätte/n als TrainerIn, Dauer der Beschäftigung an den genannten Institutionen, Unterrichtsgegenstände/Trainingsbereiche und Kursgruppengröße);
- Methoden, die im Unterricht der TrainerInnen zum Einsatz kommen, und weshalb;
- verwendete Sozialformen;
- Unterschiede praktischer und theoretischer Wissensvermittlung;
- Methoden, die sich mit Älteren bewährt haben;

- Erfahrungen mit generationenübergreifenden Gruppen;
- worauf in der Trainingsarbeit mit Älteren zu achten ist (z.B. in Bezug auf die Unterlagen);
- die Höhe des Frauenanteiles in den Gruppen sowie
- gendergerechte Methodik.

Ein Leitfaden wurde als illustrierendes Beispiel im Anhang dieser Arbeit angefügt. Der Aufbau der Fragen gestaltete sich wie folgt: Als Einstiegsfragen wurden stets solche gewählt, die den Interview-PartnerInnen die Möglichkeit gab, sich vorzustellen und ihre Position sowie ihr Aufgabengebiet zu definieren. Die Fragen waren inhaltlich gebündelt, d.h. nach Themen sortiert, um gegebenenfalls problemlos ein Nachfragen oder Vertiefen bereits angesprochener Bereiche zu ermöglichen. Die Fragestellung war stets offen formuliert, um möglichst viel Anregung zum Mitteilen eigener Erfahrungen zu schaffen. Die Themen für die Befragung wurden auf Wunsch per E-Mail übermittelt; der Großteil der ExpertInnen war mit der Darstellung des Projektes im Allgemeinen ausreichend über die Interview-Inhalte informiert. Wie bereits eingangs erwähnt, war es erforderlich, den Leitfaden – wenngleich geringfügig – vor dem Folgeinterview stets zu überprüfen und anzupassen.

2.2.3.3.2 Schriftliche TrainerInnenbefragung

Da sich die Koordination mit ExpertInnen einer bestimmten, für die Untersuchung sehr erwünschten Institution aufgrund der Freien Dienstverträge und unterschiedlichsten Kurszeiten der TrainerInnen als schwierig erwies, wurde auf Anfrage dieses Bildungszentrums eine schriftliche TrainerInnenbefragung – als Ersatz für die ExpertInnen-Interviews – ausgearbeitet.

Basierend auf den bis zu diesem Zeitpunkt bereits teilweise durchgeführten Interviews und den Erfahrungen damit, wurde ein vierseitiger Erhebungsbogen mit insgesamt 18 Fragen erstellt, der ebenfalls im Anhang dieser Arbeit beigelegt ist. Wie bereits bei den Interviews wurden zunächst Informationen zur Person, deren Aus- und Weiterbildung, Arbeitsstätte als TrainerIn u.ä. erhoben. Darauf folgten die für die vorliegende Arbeit relevanten Fragestellungen. Auf Definitionen von Begriffen wie »Alter« oder »Gendergerecht« wurde bewusst verzichtet, um zu sehen, was die befragten TrainerInnen unter diesen Termini verstehen würden. Zur genaueren Information über das Forschungsvorhaben wurde eine Kurzzusammenfassung erstellt, und zwar mit der Bitte an die TrainerInnen, ihre Erfahrungen schriftlich festzuhalten. Die Projektbeschreibung wurde anschließend an den Bildungsinstitutionen mit den Fragebögen an die Befragten ausgegeben.

2.2.3.3.3 Unterrichtsbeobachtungsbogen

Für die Unterrichtsbeobachtungen wurde ein Raster erstellt, der neben einer Kopfzeile für allgemeine Informationen bezüglich Kurs, Fach, Ort, Datum und Besuchsdauer folgende Indikatoren enthielt:

- Methoden;
- Methodenkompetenz der TeilnehmerInnen (sofern beobachtbar);
- Motivation der TeilnehmerInnen;
- Sozialformen;
- Organisation der Hilfestellung bei Fragen;
- selbstgesteuertes Lernen beobachtbar sowie
- Rolle der TrainerInnen.

In zwei Spalten wurden Beobachtungen und Kommentare getrennt voneinander notiert, um eine möglichst objektive Vorgehensweise zu gewährleisten. Bei sämtlichen Besuchen wurde die gleiche Vorlage verwendet. Ein Exemplar des Unterrichtsbeobachtungsbogens findet sich, wie die bereits beschriebenen Erhebungsinstrumente, im Anhang dieser Arbeit.

2.2.4 Ablauf der Erhebungen

Die folgenden Teilkapitel beschreiben den Ablauf der unterschiedlichen Erhebungen und fassen kurz relevante Informationen bezüglich der Durchführung zusammen.

2.2.4.1 ExpertInnen-Interviews

Im Rahmen der empirischen Studie für diese Arbeit wurden insgesamt neun ExpertInnen-Interviews mit elf Personen durchgeführt. Bei zwei der Befragungen wurden jeweils zwei Personen gleichzeitig interviewt. Die Einstiege bildeten, wie bereits oben erwähnt, Fragen zu Ausbildung und Arbeitsbereich der ExpertInnen. Bei einigen Interviews wurde die Aufnahme mittels Diktiergerät bereits zu diesem Zeitpunkt gestartet, bei anderen wurden diese ersten Daten handschriftlich festgehalten. Dies hing von der jeweiligen Einstiegssituation ab. Während für manche Interviews ein Raum zur Verfügung gestellt werden konnte, war bei anderen der Lärmpegel der Umgebung aufgrund der Nähe zu Werkstätten ziemlich hoch und permanent. Bei Interviews, die direkt am Arbeitsplatz der ExpertInnen durchgeführt wurden, kam es in jedem Fall zu mehrfachen Unterbrechungen der Befragung, beispielsweise durch Anrufe, MitarbeiterInnen, TrainerInnen oder KursteilnehmerInnen. Solche Passagen auf dem Aufnahmegerät wurden nicht transkribiert bzw. wurde die Aufnahme unterbrochen.

Durch die Vorinformationen, die hinsichtlich des Projektes an die ExpertInnen weitergeleitet worden waren, waren diese sehr gut auf die Befragungen vorbereitet und gaben bereitwillig ihre vielfältigen Trainingserfahrungen weiter. Vielfach entstand der Eindruck, dass die Befragten sehr gerne die Möglichkeit ergriffen, über ihre Arbeit reflektieren zu können, Lernbedingungen und Methodik zu diskutieren und Ausblicke zu wagen. Überdies war das Interesse an der Thematik der Arbeit und ihren Ergebnissen sehr groß. Dementsprechend hoch war die Bereitschaft, ausführlich über den Trainingsalltag und persönliche Erfahrungen zu sprechen. Die Freude der

TrainerInnen an ihrer Arbeit wurde in all den Befragungen deutlich sichtbar. Die durchschnittliche Interviewdauer von 30 bis 45 Minuten, ausschließlich zum Bereich der Methodik, spiegelt dies wider. Durch die effiziente Organisation und die Angabe eines Zeitrahmens, der auch durchwegs eingehalten werden konnte, waren die Interview-PartnerInnen auch auf diese Zeitdauer vorbereitet und stellten sich und ihr Wissen zur Verfügung. Längere Befragungen kamen ausschließlich durch ungeplante Unterbrechungen (eingehende Telefonate u.ä.) zustande.

Für die Interview-Führung erwies sich die inhaltliche Themenbündelung im Leitfaden als sinnvoll und hilfreich. Nachfragen war ebenso problemlos möglich wie das »mentale Abhaken« bereits angesprochener Bereiche. Bei einem Großteil der Interviews wurden neben der phonetischen Aufnahme auch die wichtigsten Stichworte der einzelnen Antworten schriftlich notiert.

2.2.4.2 Schriftliche TrainerInnenbefragung

Die auf Wunsch einer Bildungsinstitution erstellte schriftliche TrainerInnenbefragung wurde, um sie effizienter zu nutzen, in weiterer Folge an ExpertInnen in mehreren Ausbildungszentren ausgegeben. Insgesamt wurden zwanzig Bögen zur Verfügung gestellt, zehn wurden retourniert. Da die Fragebogenerhebung ohnedies lediglich als Ergänzung und Verifizierung der aus den Interviews gewonnenen Daten angelegt wurde und keinen Anspruch auf quantitative Aussagekraft stellte, wurde keine größere Anzahl an Fragebögen ausgehändigt. Darüber hinaus tritt in schriftlichen Befragungen häufig der Fall ein, dass die Antworten auf Einzelwörter und Minimalaussagen beschränkt werden. Außerdem besteht gegenüber Interviews der Nachteil, nicht nachfragen zu können. Als Vorteil zeigt sich – aufgrund der Anonymität – eine recht unbefangene Meinungsäußerung, die in Interviews sicher nicht so gegeben ist.

Die Erhebungsbögen wurden jeweils der Institutions-KoordinatorIn, die für die Belange der vorliegenden Arbeit als AnsprechpartnerIn fungierte, mit der Bitte übergeben, selbige an die TrainerInnen auszugeben. Vielfach wurde eine Kurzinformation über das Projekt beigelegt. Die ExpertInnen hatten mehrere Wochen Zeit, die Fragebögen zu bearbeiten. Die KoordinatorInnen sammelten die Materialien bis zu einem vereinbarten Datum, an dem sie entweder abgeholt oder per Post an die Autorin versandt wurden.

2.2.4.3 Hospitationen/Teilnehmende Beobachtungen

In zwei Institutionen bestand die Gelegenheit, jeweils zweimal Unterrichtseinheiten zu beobachten. Die durchschnittliche Dauer der Hospitationen betrug eineinhalb Stunden und verlief etwa nach folgendem Schema:

- Die TrainerInnen waren bereits im Vorfeld von den AbteilungsleiterInnen über die Art des Forschungsprojektes informiert worden und waren mit dem Besuch ihrer Kurse einverstanden,
- die Zeitpunkte der Hospitationen waren fix vereinbart,
- kurze Vorstellung der Autorin durch die LehrveranstaltungsleiterIn (in theoretischen Fächern) bzw. persönliche Vorstellung der Autorin bei den TrainerInnen (in praktischen Fä-

chern), allerdings nicht bei den TeilnehmerInnen, da diese an Maschinen beschäftigt waren;
- stille Beobachtung / Notizen auf dem Unterrichtsbeobachtungsbogen zunächst zur Methodik, danach zu weiteren Themengebieten (in Verbindung mit Lernen, Lernumgebung u.ä.);
- spontane Pausengespräche mit TrainerInnen und TeilnehmerInnen.

Die Hospitationen riefen zum Teil sehr reges Interesse bei den TrainerInnen und TeilnehmerInnen hervor, entsprechend ausführlich und vielfältig waren die Aufzeichnungen, die dabei gemacht wurden (in weiterer Folge als »Feldnotizen« bezeichnet; vgl. den nächsten Abschnitt 2.2.4.4 Feldnotizen). Auch hier bestätigte sich der Eindruck, der sich schon bei den ExpertInnen-Interviews abgezeichnet hatte: Egal, ob im praktischen oder theoretischen Bereich, die TrainerInnen übten ihre Tätigkeit mit viel Freude und Enthusiasmus aus.

2.2.4.4 Feldnotizen

Im Zuge der Pausen und vor allem in den praktischen Einheiten ergaben sich auch stets informelle Gespräche mit TrainerInnen und TeilnehmerInnen, etwa zu den Themenbereichen Lernen und Lernbarrieren, Unterschiede in theoretischen und praktischen Fächern sowie dem Verhältnis von Alter und Lernen. Informationen aus diesen Gesprächen wurden schriftlich in Stichworten festgehalten. Auch diese Notizen flossen in die Auswertung ein.

2.3 Auswertung der erhobenen Daten

Aufgrund des gewählten Methoden-Mixes in den Erhebungen kamen bei der Auswertung der Daten unterschiedliche Verfahren zum Einsatz. Die Ergebnisse werden dementsprechend einzeln dargestellt und danach in einem Gesamtresümee zusammengeführt.

Wie bereits in Kapitel 2.2.2 (Wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung) beschrieben, wurden die ExpertInnen-Interviews nach den sechs Phasen von Meuser / Nagel (vgl. Meuser / Nagel 1997) analysiert. Die Transkription erfolgte nach dem Prinzip größtmöglicher Vereinfachung: Die gesprochenen Beiträge wurden abgetippt (ohne Pausen, gegenseitiges Unterbrechen u.ä.). Externe Unterbrechungen wie Telefonate, Zwischengespräche mit KollegInnen oder KursteilnehmerInnen wurden, sofern das Aufnahmegerät nicht ohnehin gestoppt worden war, nicht transkribiert.

Für das Forschungsziel waren in diesem Fall die Inhalte, d.h. die Erfahrungen und Meinungen der ExpertInnen zum Thema ausschlaggebend. Entsprechend der wissenschaftsmethodischen Vorgehensweise wurden Textstellen kodiert, paraphrasiert und geordnet. Zu Kodes wurden u.a. Begriffe wie:
- »Angewandte Methoden«;
- »Nachhaltige Methoden«;

- »Methodenkompetenz TeilnehmerInnen«;
- »Definition Ältere TeilnehmerInnen«;
- »Generationenübergreifendes Lernen«;
- »Kursunterlagen«;
- »Lernumgebung«;
- »E-Learning«;
- »Gendergerechte Methodik« und
- »Anforderungen an TrainerInnen«.

Da die Formulierungen in der schriftlichen TrainerInnenbefragung mit den Interviewleitfäden abgestimmt waren, wurden auch die Informationen aus den Fragebögen mit derselben Kodierung in diese Auswertung miteinbezogen. Zur Verdeutlichung folgt eine Gegenüberstellung der Indikatoren, die zur Bearbeitung von Interviews und Fragebögen einerseits und teilnehmenden Beobachtungen andererseits herangezogen wurden:

Interviews/Fragebögen	Hospitationen (teilnehmende Beobachtungen)
Angewandte Methoden	Methoden
Anforderungen an TrainerInnen	Rolle der TrainerInnen
Methodenkompetenz der TeilnehmerInnen	Methodenkompetenz der TeilnehmerInnen
Motivation	Motivation
Selbstgesteuertes Lernen	Selbstgesteuertes Lernen beobachtbar
Definition »Ältere TeilnehmerInnen«	Hilfestellung bei Fragen
Generationenübergreifendes Lernen	Sozialformen
Besondere Förderangebote für ältere Lernende	
Lernhemmnisse und Lernbarrieren	
Kursunterlagen	
Lernumgebung	
E-Learning	
Gendergerechte Methodik	
Nachhaltige Methoden	

Die begriffliche Parallelitäten verdeutlichen in beiden Spalten verdeutlicht, dass dieselben oder ähnliche Indikatoren in den Erhebungen gewählt wurden, um die Inhalte daraus vergleichbar zu machen. Durch die gezielte Abfrage der thematischen Schwerpunkte in Interviews und Fragebögen ergaben sich daraus auch die Kodes. Dementsprechend gebündelt erfolgt die Zusammenfassung der Ergebnisse im folgenden Abschnitt, bevor Querverbindungen aufgezeigt und Rückschlüsse für die Praxis gezogen werden.

Die ExpertInnen-Interviews und Fragebögen wurden durchgehend nummeriert und mit anonymen Abkürzungen versehen, beispielsweise »I_T01« für »Interview TrainerIn 1« oder

»FB_TrainerIn_01« für »Fragebogen TrainerIn 1«. Beim Zitieren von Textstellen aus Interviews und Fragebögen werden …

1. die Art der Erhebung (I: Interview bzw. FB: Fragebogen),
2. die laufende Nummer für den/die jeweilige/n TrainerIn und
3. die Nummer der Zeile angegeben, in der sich das Zitat in der Transkription befindet;

zum Beispiel: I_T01/365–370 ist das ExpertInnen-Interview mit TrainerIn 1, das Zitat erstreckt sich von Zeile 365–370. Auf diese Weise ist das Auffinden der Textstellen im Original rasch möglich. Alle neun Interviews mit insgesamt elf Personen wurden in die Auswertung genommen. Die ausführlichen Informationen aus den Interviews ergaben eine Abschrift von 52 Seiten (in 10-Punkt-Schrift), aus der geschöpft werden konnte.

Während der Umfang und die inhaltliche Dichte der Interviews sehr groß waren, stellte sich bei der Bearbeitung des Datenmaterials aus den Fragebögen das Gegenteil heraus. Häufig wurden lediglich Einzelwörter und Minimalaussagen notiert, wobei eine recht unbefangene Meinungsäußerung praktiziert wurde. Die schriftliche Befragung eignete sich sehr gut zur Ergänzung und Verifizierung der aus den Interviews gewonnen Informationen und erwies sich bei der Formulierung von Kodes und Überbegriffen als hilfreich. Die Zitierweise für die Auswertung wurde bereits oben angeführt. Im Verhältnis zur zeitintensiven Transkription der ExpertInnen-Befragungen waren die knapp formulierten Antworten aus den zehn (von zwanzig) zurückerhaltenen Fragebögen rasch eingegeben.

Somit ergeben sich aus Interviews und schriftlicher Befragung:

- 19 Datensätze mit insgesamt 21 beteiligten Personen.

Hinzu kommen:

- Vier Hospitationsprotokolle, die in Form einer Zusammenfassung in die Auswertung einflossen, ebenso wie die
- Feldnotizen; das sind Aufzeichnungen aus informellen Gesprächen vor allem im Zuge der Hospitationen.

Der folgende Abschnitt spiegelt die Daten aus den Erhebungen in konzentrierter Form wider und entwickelt darauf basierend Handlungsoptionen für die Praxis.

3 Studienresultate

Dieser dritte große Abschnitt der vorliegenden Arbeit beinhaltet zunächst die Resultate der durchgeführten Erhebungen sowie ihre Interpretation. Auf deren Basis werden Problemfelder in der Praxis in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen geortet und diskutiert. Davon ausgehend kristallisieren sich Elemente einer effizienten Methodenfindung heraus, die als Grundlage eines Tools in Form einer Datenbank herangezogen werden. In weiterer Folge werden Anwendungsmöglichkeiten bzw. Empfehlungen für die Lernbedingungen in Grundausbildungen und Höherqualifizierungen mit älteren TeilnehmerInnen zusammengefasst.

3.1 Erkenntnisse aus den Erhebungen

Unter dem ersten Hauptpunkt dieses Abschnittes werden die Ergebnisse aus den Datenerhebungsformen ExpertInnen-Interview, Fragebogen, Hospitationen und Feldnotizen im Detail angeführt und analysiert. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die gewonnenen Daten bzw. ihre Auswertung in diese Schwerpunkte gegliedert.

3.1.1 Interviews und Fragebögen

Der erste Teil der Ergebnisauswertung bezieht sich auf die ExpertInnen-Interviews und die schriftlichen Befragungen mittels Fragebögen. Zunächst werden die demographischen Daten der beteiligten TrainerInnen beschrieben; im Anschluss folgt die inhaltliche Auswertung der Informationen nach thematischen Schwerpunkten geordnet.

3.1.1.1 Auswertung der demographischen Daten der TrainerInnen

Die Darstellung der demographischen Daten aller interviewten und mittels Erhebungsbögen schriftlich befragten TrainerInnen umfasst Informationen bezüglich Geschlecht, Ausbildung, Zusatzqualifikation als ErwachsenenbildnerIn, Anstellungsverhältnis, Praxiserfahrung in einem Gewerbebetrieb und Unterrichtsfach. Bei den ExpertInnen handelt es sich um insgesamt 21 Personen, neun davon weiblich und zwölf männlich:

	Weiblich	Männlich
Anzahl der TrainerInnen	9	12

Die Frauen waren zwischen 29 und 46 Jahre alt, die Männer zwischen 34 und 51. In Bezug auf den höchsten Abschluss in der fachlichen Erstausbildung, d.h. ohne Zusatzausbildung als TrainerIn bzw. ErwachsenenbildnerIn, ergibt sich folgendes Bild:

	Weiblich	Männlich
Lehrabschlussprüfung (LAP)	1	1
HTL	–	5
HTL + Meisterprüfung	–	3
HTL + Meisterprüfung + PH*	–	1
PH / Akademie	–	2
Fachhochschule	1	–
Universität	7	–

* PH: Pädagogische Hochschule; Ausbildung von PflichtschullehrerInnen

Auffällig ist der hohe Anteil an Bildungsabschlüssen im tertiären Sektor bei den Frauen. Drei der Befragten hatten Erziehungswissenschaften / Pädagogik studiert, zwei Architektur und je eine Germanistik und Geschichte bzw. Psychologie und Betriebswirtschaftslehre. Viele Männer hatten dagegen eine mehrteilige, vertiefende Fachausbildung absolviert. Die Bandbreite der erlernten Berufe reichte dabei vom Werkzeugmaschineur bis zum Maschinenschlosser. Entsprechend den Ausbildungen waren in den Praxisbereichen der Kurse mehr Männer als Trainer zu finden und in den sprachlichen sowie pädagogisch-psychologischen Fächern mehr Trainerinnen.

Die Frage nach einer Zusatzqualifikation als TrainerIn in der Erwachsenenbildung wurde wie folgt beantwortet:

	Weiblich	Männlich
Zusatzausbildung absolviert	8	8
Keine Zusatzausbildung	1	4

Rund 89 Prozent der Frauen hatten eine Zusatzausbildung als ErwachsenenbildnerIn, bei den Männern waren es mit rund 67 Prozent deutlich weniger. Das mag daran liegen, dass für eine Beschäftigung als TrainerIn in den Werkstätten das fachliche Know-how ausschlaggebend ist.

Die Wirkungsstätten der TrainerInnen variierten ebenfalls; während manche fix an einem Schulungszentrum beschäftigt waren, arbeiteten andere in mehreren Ausbildungsstätten, im Hauptberuf in Gewerbebetrieben, auf Werkvertragsbasis oder selbständig:

	Weiblich	Männlich
An einem Schulungszentrum	7	8
An mehreren Schulungszentren*	1	1
An einem Schulungszentrum** + einem Gewerbebetrieb	–	2
Selbständig	1	1

* an einem davon fix angestellt
** an einem Schulungszentrum mit Werkvertrag oder auf Honorarbasis beschäftigt

Insgesamt 15 der 21 befragten TrainerInnen, das sind 76 Prozent, hatten eine Fixanstellung an einem Schulungszentrum inne, zwei waren an mehreren tätig; weitere zwei arbeiteten hauptberuflich in einem Gewerbebetrieb und wurden nur für gewisse Trainings von Schulungszentren beschäftigt, zwei TrainerInnen waren EigentümerInnen eines Kleinstunternehmens[88], die u.a. Trainings anboten.

Im Hinblick auf ihre TrainerInnentätigkeit wurden die ExpertInnen auch nach der eigenen Arbeitserfahrung in einem Gewerbebetrieb gefragt:

	Weiblich	Männlich	Insgesamt
Keine	2	4	6
1–2 Jahre	1	–	1
3–5 Jahre	1	1	2
6–10 Jahre	2	3	5
11–15 Jahre	2	2	4
16–20 Jahre	1	1	2
21–25 Jahre	–	1	1

Rund 29 Prozent der TrainerInnen wiesen keinerlei Arbeitserfahrungen in einem Gewerbebetrieb auf; dies mag zum Teil durch ihr Arbeitsgebiet (z.B. Sprachunterricht, pädagogisch-psychologischer Bereich in den Kursen) begründet sein, erstaunt aber dennoch, zumal nach Auskunft der BereichsleiterInnen der Praxisbezug für die VeranstalterInnen, d.h. die Bildungszentren, die wichtigste Rolle spielt. Über 50 Prozent der TrainerInnen verfügten jedoch über eine mehr als fünfjährige Gewerbepraxis.

Die befragten TrainerInnen vermittelten eine große Bandbreite an Fächern:

- Fachlich-technische Inhalte: Mechanische Technologie, Fachzeichnen, Fertigungstechnik, Fachpraxis Drehen/Fräsen, Metallgrundlagen, CAD, CNC, CAM[89], Bautechnische Normen;

88 Als Kleinstunternehmen gelten Betriebe mit weniger als zehn MitarbeiterInnen und einem Umsatz oder einer Jahresbilanz unter zwei Millionen Euro. (Vgl. http://europa.eu/legislation_summaries/enterprise/business_environment/n26026_de.htm [abgerufen am 24.9.2009]).

89 CAM: Computer Aided Manufacturing (computerunterstützte Fertigung).

- Pädagogisch-psychologische Inhalte: Persönlichkeitsbildung, Lerntraining, Ausbildungsreflexion, Bewerbungstraining, Outdoortraining, Prüfungsvorbereitung, Coaching und Supervision sowie
- Sprachen: Deutsch (mit Kommunikations- und Präsentationstraining).

Manche der Befragten deckten zwei oder mehrere Bereiche ab. Die detaillierten Ergebnisse aus Interviews und Fragebögen folgen im anschließenden Kapitel.

3.1.1.2 Auswertung der Fragebögen und Interviews

Die Zusammenfassung der Auswertung der Fragebögen und Interviews erfolgt zunächst nach Indikatoren (»Kodes« nach Meuser / Nagel, 1997). Die mündlichen und schriftlichen Befragungen sind dabei nach demselben Verfahren bearbeitet worden, zumal sämtliche Fragestellungen der schriftlichen Version auch in die ExpertInnen-Interviews übernommen wurden (bzw. vice versa, denn die schriftliche Form beruht auf den ersten ausformulierten Interviewleitfäden).

Angewandte Methoden

Die Beantwortung der Einstiegsfrage zur angewandten Methodik im eigenen Trainingsbereich zeigt bereits die Unterschiede:

a) im Verständnis des Begriffes,
b) in der Detailliertheit der Darstellung (eine Varianz, die bei jeder Frage gegeben ist) und
c) in der Reflexion der eigenen Unterrichtstätigkeit.

Während manche *»Unterricht am PC«* (FB_TrainerIn_06) als eine ihre methodische Arbeit umfassend beschreibende Antwort sahen, führten andere sehr spezifische Antworten an: *»Analytisch-synthetisch, forschend, abstrahierend-konkretisierend nach Haspas, offener Unterricht, handlungsorientierter Unterricht, lernen durch lehren; Unterrichtsformen: darstellende / erarbeitende / entdecken lassende Unterrichtsform.«* (FB_TrainerIn_10)

Abhängig vom Fach werden unterschiedlichste angewandte Methoden genannt. Oft wird die Leittextmethode als Basis verwendet; zur Generierung neuen Wissens wird kapitelweise mit Hilfe von Skripten, Flipchart und PC bzw. Beamer frontal unterrichtet. Themengebiete werden fragend entwickelnd oder in Referatform erarbeitet, die Wissenskontrolle ist häufig kooperativ. Die TrainerInnen sind überzeugt, dass selbst Erprobtes und Getestetes überzeugend vermittelt werden kann, deshalb werden auch das sachbezogene Rollenspiel, Lerninseln und Learning by Doing eingesetzt, um den Lernenden die Gelegenheit zu geben, sich ihr Wissen selbst zu erarbeiten. Brainstorming, Diskussionen, Arbeitsaufträge (Einzel- und Gruppenarbeit) und Simulationen werden je nach Inhalten durchgeführt. Großer Wert wird generell auf offenen, handlungsorientierten Unterricht gelegt – auf Formen, die Spielraum zum Entdecken lassen, d.h. erlebnisorientiert sind und die Selbstpräsentation fördern: *»Je nach Inhalt haben wir dann auch drei oder zwei Einheiten mit der Kamera gearbeitet, das ist dann der Bereich,*

wo es darum gegangen ist, im Rollenspiel einmal die Chefrolle zu übernehmen und einmal die des Arbeitsstellensuchenden oder Lehrlings zu übernehmen, und wie verhandle ich. Und dann waren manchmal auch gerade interessante Themen in den Medien, zum Beispiel ›Gehaltsverhandlungen Metallerrunde‹, und das war natürlich gelungen, wenn du dann sagst, so, du bist jetzt auf der Verhandlungsseite, wie argumentiert ihr, wie argumentieren die anderen, wir suchen da Begründungen.« (I_T01/60–65)

Im Hinblick auf ältere TeilnehmerInnen wird vor allem auf die Wertschätzung und den Einbezug von Erfahrungswissen als Schlüssel zum erfolgreichen Lernen hingewiesen. Werden partizipative Methoden angeboten, ist die Beteiligung Älterer nach der Erfahrung vieler TrainerInnen ungleich höher. Ein weiteres Element ist der individuelle Methodenansatz – der Persönlichkeit und den Lern- und Arbeitserfahrungen der Person entsprechend: *»Partizipative Methoden, das heißt teilnehmerInnenorientierte Methoden, was ganz wesentlich ist: Sie dort abzuholen, wo sie stehen, (…), das ist ein ganz wesentlicher Aspekt bei den Älteren, dort hinzuschauen: Was ist die Lernmotivation im Hintergrund, was sind die Schulerfahrungen, was sind die individuellen Unterschiede, wo sind die biologischen Unterschiede. Wir können alle Methoden verwenden, wenn es passend ist für die TeilnehmerInnen, das heißt, wir verwenden sehr viel mehr Zeit, indem wir anschauen, wer ist da. Welche Erfahrung ist da, welche Personen sind da, anzuschauen, welche Methode würde da passen.«* (I_03/96–101)

Die erfolgreiche Anwendung der vermittelten Kenntnisse in der Berufspraxis bedingt in der didaktischen und methodischen Kursgestaltung eine Verbindung von Theorie und Praxis. Inhärente Ziele in den handwerklichen Ausbildungen und Höherqualifizierungen sind u.a. die Betonung der Gemeinsamkeiten, fächerübergreifendes Arbeiten sowie unmittelbare Anwendbarkeit im Übungsbetrieb. Die Haptik spielt auf vielen Gebieten eine große Rolle: *»(…) es ist für mich persönlich auch als Trainerin wichtig, dass ich gerade in den theoretischen Fächern auch praktische Momente drinnen habe, dass ich sehr bewusst mache, dass entweder wirklich Werkstücke in die Hand genommen werden oder praktische Übungen gemacht werden.«* (I_T02/127–129)

Wenn Fächer unterrichtet werden, in denen es für die TrainerInnen nicht so einfach ist vom Frontalunterricht wegzukommen, weil die TeilnehmerInnen beispielsweise Rechnungen oder Zeichnungen selbst durcharbeiten müssen, um den Prozess zu verstehen, wird darauf geachtet, unterschiedliche Medien möglichst vielfältig einzusetzen – gleichermaßen um zu präsentieren und zu visualisieren. Im gleichen Atemzug werden dabei die angewandten Sozialformen genannt, wobei wieder vom Fach und jeweiligen Inhalt abhängt, ob Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit sinnvoll ist: *»Im Laborunterricht ergibt es sich, da sind wir relativ abwechslungsreich, denn da können wir vom Laborgerät zum normalen Unterricht hin- und herwechseln, variieren und der normale überwiegend gestaltete Frontalunterricht sollte – und es wird auch gemacht – mit verschiedenen Medien abgedeckt werden, einmal Flipchart, einmal Whiteboard, Beamer und dann wieder normaler Frontalunterricht. Allerdings ist es relativ wenig möglich, Gruppenarbeit oder so geteilte Sachen (…) zu haben. Oder in Mathematik, auch schwer möglich, eventuell in Fachkunde oder so, wenn (…) das Gebiet Hochofen erarbeitet wird und das dann*

präsentiert wird über ein Referat, was auch geschieht, da ist das dann möglich und wird auch praktiziert.« (I_T04/126–134)

Die TrainerInnen haben festgestellt, dass sich ältere TeilnehmerInnen mit Methoden, die Präsentieren beinhalten (Referate, Diskussionen), besser zu Rande kommen als junge, Lehrlinge etwa, weil auch hier die Erfahrung eine Rolle spielt – vorausgesetzt die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Inhalt wird als sinnvoll erachtet (was bei fachinhaltlichen Themen häufiger der Fall ist als bei Darstellungen der eigenen Fähigkeiten, weil man dabei auf persönlicher Ebene betroffen ist).

Generell ist eine Tendenz weg vom so genannten *»herkömmlichen Schulsystem«* – ausnahmslosem Frontalunterricht – hin zu (zunächst angeleitetem) selbstgesteuerten Lernen zu beobachten. Basiskomponenten der erfolgreichen Implementierung sind dabei die Methodenkompetenz der TeilnehmerInnen (Details dazu siehe im selben Abschnitt weiter unten) sowie die Verbindung von Praxis und Theorie. Dieser Ansatz erfordert allerdings einen recht hohen organisatorischen Aufwand. Das Schulungszentrum Fohnsdorf praktiziert seit einigen Jahren explizit selbstgesteuertes Lernen; die TeilnehmerInnen werden mit über die Fachausbildung hinausgehenden Lernkompetenzen für ihre berufliche Zukunft ausgestattet: *»(…) wir sind von dem herkömmlichen Schulsystem komplett weg, dieser Frontalunterricht – natürlich passiert er auch – aber unser Modell ist im Prinzip so, dass Theorie und Praxis vermischt ist: Es gibt für uns nicht diese fixen Theoriezeiten (…). Es kann sein, dass an der Maschine im praktischen Unterricht die Theorie passiert; es kann sein, dass wir das in Form von Gruppenarbeiten, die sehr stark in die Ausbildung einbezogen sind, machen, in Form von Präsentationen, Referaten, E-Learning-Konzepten, die bei uns im Haus ganz stark sind, und auch natürlich dieser Frontalunterricht. Es werden Leittexte eingesetzt, wo der Teilnehmer, die Teilnehmerin jederzeit sein/ihr Wissen überprüfen kann, und im Prinzip sollte aufgrund dieser Möglichkeiten für die TeilnehmerInnen die Eigeninitiative auch sehr stark gefördert und gefordert werden (…). Es werden dann teilweise ganz provokant Leittexte den TeilnehmerInnen ausgehändigt, die dann schauen müssen, wo bekommen sie den Input her, dass sie das dementsprechend für sich positiv abschließen können und für sich beantworten können. Und da reicht es nicht nur, in ein Fachbuch zu schauen, da reicht nicht nur der Unterricht mit dem Trainer, da benötigt man noch die Praxis dazu und so weiter, und das ist ein ganz ein wertvolles Zusammenspiel, mit dem wir Erfahrungen haben.«* (I_T05/155–168)

Dass Eigeninitiative und Diskussion in diesem Modell Raum gegeben wird, ist insbesondere der aktiven Beteiligung älterer Personen förderlich. Phasen der Reflexion des persönlichen Vorankommens und des eigenen Lernens sind wichtige zwischengeschaltete Schritte zur Verankerung im individuellen Lernprozess und Visualisieren von Lernerfolgen.

Warum diese Methoden bevorzugt werden, hat unterschiedliche Gründe: Sie kommen den stark divergierenden Wissensständen innerhalb der Gruppen entgegen und sind hilfreich dabei, möglichst interessante und abwechslungsreiche Lernsituationen zu schaffen. Die angeführten Methoden haben sich in der Praxis sehr gut bewährt. Darüber hinaus bestehen durch den Medieneinsatz bzw. die Arbeit direkt an Maschine und Computer in den praktischen Unterrichtseinheiten anschauliche Demonstrationsmöglichkeiten; Fragen können gleich beantwortet

werden. Learning by Doing, soweit einsetzbar, fördert aktives und selbstgesteuertes Lernen und somit die persönliche Verantwortlichkeit. Darüber hinaus kann das TeilnehmerInnenwissen stärker einfließen. So ist das Anknüpfen an frühere Lernprozesse möglich. Frühere Lernerfahrungen und das eigene Lernverhalten werden durch die angewandten Methoden reflektiert; unterschiedliche Wahrnehmungen und Auffassungsarten werden erkannt und respektiert.

Nachhaltige Methoden

Ob eine Methode erfolgreich ist, wird für die TrainerInnen an unterschiedlichen Faktoren sichtbar: durch Rückmeldungen und -fragen während des Unterrichtes bzw. das selbständige praktische Umsetzen des Erlernten durch die TeilnehmerInnen – durch das Fertigstellen eines Werkstückes – sowie durch positive Ergebnisse bei mündlichen und schriftlichen Erfolgskontrollen und Abschlussprüfungen. Sofern sich TeilnehmerInnen auf die angewandte Methode einlassen können, etwa durch aktive Mitarbeit, Nachbesprechen, Reflexion der Unterrichtssequenz oder Übung, gibt dies für die TrainerInnen ebenfalls Aufschluss über die Festigung der Inhalte. Auch in Gesprächen mit KollegInnen stellen TrainerInnen eine gewisse Nachhaltigkeit der angewandten Methoden fest, wenn bei den TeilnehmerInnen Gelerntes für künftige Situationen (Test, Problemlösung, Anwendung im Berufsleben) parat ist.

Manche Methoden werden auch angewandt, um die Kommunikation innerhalb der Gruppe, das Kennenlernen und die Interaktion der Lernenden zu fördern – generell, aber auch im Hinblick auf generationenübergreifendes Lernen (siehe unten). Erfolgreiches Anwenden einer Methode heißt in diesem Fall das Animieren zu Diskussion und Austausch sowie eine Positionierung der TeilnehmerInnen in ihrem Lern- oder Bildungsprozess durch Selbstreflexion: *»Also ich erkenne es einerseits daran, wie die Gruppe arbeitet, ob sie mitarbeitet oder nicht, ja, ob ich es schaffe, die Motivation aufrecht zu erhalten (…); das zweite ist, (…) wenn die Menschen, die im Training drinnen sind, plötzlich ihre eigenen Stärken auch als eigene Stärken erkennen und dann (…) sich überhaupt (…) trauen, was Neues dazuzulernen.«* (I_T02/90–94)

Feedbackrunden und Rückfragen an die KursteilnehmerInnen gehören zum Standardprogramm der TrainerInnen; auch von den Schulungszentren wird der Evaluation von Methoden im Rahmen des Qualitätsmanagements Raum eingeräumt. Darin wird danach gefragt, wie der Unterricht aufgebaut ist, wie das Tempo ist, die Arbeit der TrainerInnen usw. Überschreiten die Beurteilungen einen gewissen Zahlenwert, wird der Status quo genauer analysiert und Veränderungen eingeleitet. Darüber hinaus werden Lernfortschritte und -erfolge (z.B. bei schriftlichen Tests, Referaten oder Projektarbeiten) schriftlich dokumentiert.

Diesbezüglich wird in den Interviews auch darauf hingewiesen, dass Feedback von TeilnehmerInnen aktiv (von den TrainerInnen oder der Institution) eingefordert werden muss. Erfolg bedeutet in diesem Zusammenhang schließlich auch der gelungene Abschluss von Prüfungen, die mehrheitlich extern abgenommen werden (v.a. Lehrabschluss-[90] und Meisterprüfungen).

90 Auch die Vorbereitungskurse zu Lehrabschlussprüfungen weisen im Alter der TeilnehmerInnen eine große Bandbreite auf; die KursbesucherInnen sind zwischen 15 und 55 Jahren alt.

Methodenkompetenz der TeilnehmerInnen

Um das erforderliche Pensum an Anforderungen, die der jeweilige Kurs an die TeilnehmerInnen stellt, bewältigen zu können, sind Lernstrategien notwendig. In einigen Lehrgängen stellt die Schulung der Methodenkompetenz der TeilnehmerInnen ein integriertes Element dar; in anderen liegt es eher an den TrainerInnen selbst, speziell in ihrem Arbeitsbereich Lernhilfen oder -techniken anzubieten. Institutionen gehen unterschiedlich mit dem Thema »Lernen lernen« um; so gibt es im Schulungszentrum Fohnsdorf einen Block explizit zu Lerntechniken, um die TeilnehmerInnen diesbezüglich mit Informationen auszustatten, wobei der Zeitraum dafür begrenzt ist und die darin vermittelten Methoden als Orientierungshilfen für weiteres selbständiges Arbeiten gedacht sind.

Abhängig vom Inhalt, der in der jeweiligen Unterrichtseinheit vermittelt werden soll, unterscheiden sich die Hilfestellungen, die die TrainerInnen anbieten. Als allgemeines Prinzip erfolgt die Entwicklung der Methodenkompetenz der TeilnehmerInnen durch deren Einbindung und aktive Teilnahme am Kursgeschehen sowie die Weiterentwicklung der persönlichen Handlungskompetenz durch Learning by Doing. Zahlreiche Wiederholungen und Teilprüfungen sollen das Gelernte »automatisieren«. Der Ablauf spiegelt nicht selten folgendes Schema wider:

TrainerIn	TeilnehmerIn
Erklären, Vorzeigen (aktiv) Beobachten (passiv), ev. Helfen (aktiv) Wiederholen (aktiv) Reflexion	Zuhören, Zusehen (passiv) Ausprobieren, Üben, Anwenden (aktiv) Wiederholen (aktiv) Reflexion

Der Entwicklung individueller Lernstrategien wird, wie aus den Interviews hervorgeht, ein hoher Stellenwert beigemessen. Die Arbeit der TrainerInnen in den Kursen kann dazu jedoch lediglich einen Beitrag leisten und erfordert von den TeilnehmerInnen die Bereitschaft, sich – sofern sich bisher angewandte Lernstrategien als nicht praktikabel herausstellen – auf andere Methoden einzulassen. Dies erweist sich manchmal als durchaus schwierig, weil noch keine Erfahrungen mit anderen Zugangsweisen gemacht wurden. Die Annahme von Hilfe in Bezug auf die Methodenkompetenz hängt vom zu bearbeitenden Gebiet ab: »*Bei Älteren zeigt sich wesentlich häufiger Angst vor dem Computer, da fehlt die Vertrautheit damit, sofern in der Berufspraxis noch nicht damit gearbeitet wurde*«, und aufgrund dessen wird Beratung auf diesem, aber auch auf anderen Gebieten bereitwillig in Anspruch genommen: »*(…) aus meiner Erfahrung ist die Bereitschaft bei Älteren größer, neue Sachen anzunehmen. Es ist vielleicht so die Hemmung etwas größer, wieder in diesen Lernprozess einzusteigen, also die Bedenken: ›Schaffe ich das überhaupt?‹ Weil das ist alles so viel, mein Gedächtnis wird jetzt irgendwie schlechter, jeder denkt nur an das Kurzzeitgedächtnis, in der Schule hat mir einmal jemand was erklärt, und ich habe mir das gemerkt. Mit zunehmendem Alter wird das halt schwieriger, dafür lerne ich anders, ich verknüpfe viel stärker, und es bleibt mir dann viel länger in meinem Langzeitgedächtnis. Und da merkt man einfach, dass das (…) von älteren Personen anders*

angenommen wird und es entsteht viel eher eine Diskussion: Was ist gut? Was ist schlecht? Was habe ich selbst für Erfahrungen gemacht?« (I_T09/113–120)

Dies gilt aber auch dann, wenn erwünschte Lernerfolge ausbleiben – die Bereitschaft, neue Methoden auszuprobieren, wächst.

Einige TrainerInnen des Schulungszentrums Fohnsdorf stellen in ihrer Arbeit fest, dass das Lese- bzw. Textverständnis bei vielen TeilnehmerInnen nur sehr schwach ausgeprägt ist, was besonders deutlich sichtbar wird, wenn vor allem mit der Leittextmethode gearbeitet wird; d.h., die Lernenden sind nicht ausreichend in der Lage, sinnerfassend zu lesen. Eine vorgeschaltete Einarbeitungsphase in diese Methode während der Kurseinstiegsphase stellt hier sicher, dass die grundlegenden Fertigkeiten, die dabei vonnöten sind, thematisiert und – sofern im Zeitrahmen möglich – geübt werden. Im Rahmen solcher Phasen werden auch Lerntypen analysiert, dementsprechende Lerntipps zum Beispiel im Umgang mit dem Skriptum (Markieren, Skizzen etc.) gegeben und auf Hilfsmittel wie Mindmaps und ihre Erstellung hingewiesen.

Auch die Wichtigkeit einer angenehmen Atmosphäre wird betont; eine, in der die TeilnehmerInnen das Gefühl haben, in ihrer Gruppe frei sprechen zu können, sodass Referieren und Präsentieren keine Ängste schürt. Erst wenn es gelungen ist, so eine Umgebung zu schaffen, sind die TeilnehmerInnen dazu bereit, ihre Methodenkompetenz zu trainieren.

Selbstgesteuertes Lernen

Institutionen, die explizit mit selbstgesteuertem Lernen arbeiten, bereiten ihre TeilnehmerInnen auch entsprechend darauf vor. Wie gut diese damit umgehen können, hängt auch von ihrem Vorwissen und Weiterbildungserfahrungen ab: Menschen, die es gewohnt sind, ihr Wissen ständig zu erweitern und in ihrem beruflichen Gebiet auf dem aktuellen Stand zu halten, haben auch in Höherqualifizierungskursen kaum Schwierigkeiten.

Viele TeilnehmerInnen in Grundausbildungen müssen jedoch erst Erfahrungen aus der Schulzeit verarbeiten bzw. selbständiges Lernen erst einüben und die veränderte Rolle der TrainerInnen erst akzeptieren. Häufig wird dabei die Erfahrung gemacht, dass das selbstgesteuerte Lernen schlussendlich zwar anstrengender, der Lernertrag jedoch höher ist, weil man sich selbst mit den gestellten Themen explizit auseinander setzen und diese aktiv erarbeiten musste.

Vielfach herrscht am Beginn die Vorstellung, dass es sich beim besuchten Kurs um etwas Schulisches handle, d.h., die TeilnehmerInnen erwarten, dass ein/eine VermittlerIn vor der Klasse steht. In den Anfangsphasen wird die Methode von den Lernenden zuweilen durchaus lautstark kritisiert, und sie fühlen sich alleingelassen: *»(…) hin und wider erleben wir schon offen den Widerstand: ›Was tun die Trainer eigentlich?‹ ›Wofür sind die da?‹ ›Die werden ja dafür bezahlt, dass sie mir das Wissen jetzt vermitteln.‹ Es ist einfach ein Lernprozess, wie also dieses Selbsterarbeiten ein wesentlicher Bestandteil des Lernens ist. Da muss man erst draufkommen, und es dauert halt eine gewisse Zeit.«* (I_T09/159–162)

Nach einer Gewöhnungsphase lassen sich aus dem Feedback von TeilnehmerInnen sowie TrainerInnen jedoch positive Rückschlüsse ziehen. Die Methode erscheint vielen Lernenden zunächst zwar mühsam, auf lange Sicht jedoch effektiv; d.h. in der Praxis, dass selbständig

auch Lösungen für Probleme oder Aufgabenstellungen gefunden werden, die zuvor nicht von dem/der TrainerIn angeboten wurden. Austausch untereinander, Recherche und Ausprobieren führt zu neuen Strategien und Ergebnissen.

Motivation

In Bezug auf die Motivation der TeilnehmerInnen lassen sich unterschiedliche Konstanten zusammenfassen:

Veranstaltungszeit des Kurses: In Abendkursen, die wochentags abgehalten werden, kommen die TeilnehmerInnen im Regelfall im Anschluss an einen normalen Arbeitstag. In den mehrstündigen Einheiten bedeutet dies häufig einen Kampf gegen die Müdigkeit und wesentlich mehr Anstrengung, um die Konzentration zu halten. Dementsprechend ist in Fächern, in denen die Inhalte den Lernenden – je nach individuellem Interesse und Können – schwer fallen, das Aufrechterhalten der Motivation besonders problematisch.

Vorwissen: Handelt es sich um eine Höherqualifizierung in einem Bereich, in dem die TeilnehmerInnen bereits gearbeitet haben und Expertise besitzen, fallen weiterführende Kurse wesentlich leichter. Grundausbildungskurse, die den BesucherInnen teilweise völlig neue Informationen vermitteln, bergen ein größeres Potenzial abgelehnt zu werden. Unbekanntes kann die Ursache dafür sein und in Verbindung damit die fehlende Erfahrung mit der Materie.

Motive des Kursbesuches: Die Motivation der TeilnehmerInnen unterscheidet sich auch in der Begründung für den Besuch des Kurses. Jemand, der eine Höherqualifizierung besucht, um danach eine verbesserte Position in ihrem/seinem Betrieb zu bekleiden, jemand der aus demselben Grund von ihrer/seiner Firma für so eine Ausbildung ausgewählt wurde, ist wesentlich motivierter positiv abzuschließen, als jemand der durch ein Ausbildungsprogramm in den jeweiligen Kurs »geschickt« wurde – wobei hier nicht übersehen werden darf, dass viele TeilnehmerInnen, die vom Arbeitsmarktservice kommen, ebenfalls sehr interessiert sind und ihre Kurse erfolgreich absolvieren.

Finanzierung des Kursbesuches: In Zusammenhang mit dem vorigen genannten Punkt steht auch die Motivation im Hinblick auf die Finanzierung. Grundsätzlich bewahrheitet sich, dass TeilnehmerInnen, die ihre Kurse selbst bezahlen oder von ihrer Firma erstattet bekommen, sehr zielorientiert deren Abschluss verfolgen. Umgekehrt kann jedoch nicht verallgemeinert werden, dass »zugewiesene« Lernende weniger ernsthaft zur Sache gehen. Allerdings beobachten die TrainerInnen in der Praxis immer wieder, dass TeilnehmerInnen in den Kursen sind, deren Motivation und Interesse an der Sache ziemlich gering ist. Dies bezieht sich häufiger auf Jugendliche bzw. jüngere Lernende als ältere.

Unterschiede in Bezug auf das Alter der TeilnehmerInnen: TrainerInnen beobachten, dass Motivationsprobleme bei älteren Lernenden häufig durch Lernbarrieren, v.a. erzeugt durch Lernferne, verursacht werden können. Fehlendes Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, unbekannte Methoden und frühere Misserfolge beeinflussen die Motivation und somit auch das Lernverhalten. Darüber hinaus stehen ältere TeilnehmerInnen den Kursinhalten wesentlich kritischer gegenüber als jüngere; hinterfragt wird, ob oder wozu gewisse Lerninhalte benötigt

werden bzw. in welchem Verhältnis sie zur Berufspraxis stehen. Erst wenn Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit klar ersichtlich sind, ist die entsprechende Motivation gegeben, sich das neue Wissen anzueignen. Außerdem sind ältere Lernende motivierter, wenn durch die methodische Aufbereitung eines Kurses Phasen der Reflexion und der Einbezug vorhandenen Erfahrungswissens möglich sind (vgl. die oben behandelten Punkte in diesem Kapitel). Darüber hinaus wird Älteren attestiert, wesentlich konzentrierter und engagierter an ihre Zielsetzungen heranzugehen als viele jüngere KollegInnen, insbesondere Jugendliche.

Definition »Ältere TeilnehmerInnen«

Abhängig vom Durchschnittsalter der TeilnehmerInnen des jeweiligen Kurses variieren die Angaben der TrainerInnen, wann sie selbst oder ihre Institution von »Älteren Lernenden« sprechen. Das beginnt bei einem Alter von 30 Jahren, bei anderen ab 40, 45 oder 50 Jahren. Viele ExpertInnen, sofern sie überhaupt eine Zahl angegeben haben, relativieren im selben Atemzug den Begriff »Ältere TeilnehmerInnen«, der so von ihnen nicht verwendet wird. Anstatt dessen wird eher von altersheterogenen Gruppen gesprochen.

Generell wird darauf hingewiesen, mit dem Begriff »Älter« vorsichtig umzugehen; einerseits, um nicht zu stigmatisieren, andererseits, weil Alter mehrdimensional betrachtet werden kann; so gibt es nach Ansicht der TrainerInnen »Junge Ältere«, die motiviert an ihre anstehenden Aufgaben herangehen ebenso wie »Alte Junge«, die trotz jungen Jahren keine Lernbereitschaft mitbringen. In diesem Zusammenhang wird beobachtet, dass weniger das Lebensalter als die Entfernung vom Lernen ausschlaggebend für Motivation und Lernerfolg ist: *»Es ist abhängig, wie weit jemand vom Lernen weg ist. ›Vom Lernen‹ ist de facto aber auch wieder relativ (…), da braucht man vielleicht fünf Minuten, dann sieht man schon, aha, der passt und dann ein anderer, (…) nein, sehe ich schon, irgendwie aus dem Bauch heraus, ich habe nicht so das Gefühl, dass der so aktiv ist. Man sieht es an den Augen, am Blicken, am Schauen, am Fragen, am Tun. Wenn nur gedeutet wird, schaut der andere schon hin und der andere – ganz träge sind die und vorsichtig, zurückhaltend, melden sich nicht. Der andere, der begierig ist, erfragt es eh. Auch bei den Lehrlingen, da ist (…) das Symptom wieder das gleiche (…).«* (I_T04/333–345)

Eine andere TrainerIn schlägt bei der Frage danach, was für ihre Institution »Älter« bedeutet, in dieselbe Kerbe: *»Ich bin noch jung, aber ich muss Ihnen ganz offen und ehrlich sagen – wüsste ich es nicht aus den verschiedensten Statistiken heraus, müsste ich mich nicht damit beschäftigen, sähe ich es gar nicht, weil wir haben TeilnehmerInnen im Haus gehabt, die haben knapp vor ihrer Pensionierung noch einmal eine Ausbildung gemacht und waren im Geiste derartig jung, und andere sind mit fünfundzwanzig schon alt. Klingt hart, ist aber so. (…) Das ist sicher das Schwierigste; es hilft der jüngste Geist nichts, wenn ich mir einfach schwer tue, wieder in das ganze Lernen einzusteigen.«* (I_T05/215–221)

In Grundausbildungen wird betont, dass es um das Erlernen eines »Werkzeuges« geht; das kann die Bedienung einer Maschine oder ein Computerprogramm sein, das für alle TeilnehmerInnen neu ist, egal wie alt sie sind.

Festzuhalten ist auch, dass – obwohl von Seiten der Institutionen durchaus (zum Teil unausgesprochene) Definitionen für die Gruppe »Ältere TeilnehmerInnen« bestehen – für die TrainerInnen eine derartige Differenzierung in ihrer Arbeit wenig Relevanz hat, weil viele andere Faktoren mitspielen, die das Lernverhalten der TeilnehmerInnen prägen. Altersheterogene Gruppen sind die Regel und diese Praxis wird auch als bereichernd empfunden. Es entsteht der Eindruck, dass die Kategorie »Alter« zwar im Bewusstsein von Institutionen und TrainerInnen vorhanden ist und bei methodischen Entwicklungen bedacht, jedoch nicht explizit gemacht wird, um unerwünschten Zuschreibungen und Stereotypisierungen vorzubeugen und so die Integrität älterer TeilnehmerInnen zu wahren sowie eine vollständige Integration in den Kursen zu gewährleisten. Dennoch gibt es in der Praxis Hilfestellungen, um ältere TeilnehmerInnen besonders zu fördern, sofern der Bedarf besteht (siehe Unterpunkt »Besondere Förderangebote für ältere Lernende« weiter unten in diesem Kapitel).

Generationenübergreifendes Lernen

Die Mehrzahl der befragten TrainerInnen plädiert vehement für altersheterogene Gruppen in der Erwachsenenbildungsarbeit. Nach ihren Erfahrungen kommen ältere und jüngere TeilnehmerInnen meist sehr gut miteinander aus und profitieren voneinander. Die Bereitschaft des gegenseitigen voneinander Lernens ist groß. Durch das gemeinsame Ziel, den positiven Kursabschluss, ergeben sich Lerngemeinschaften, zum Teil auch Freundschaften, die auch nach Kursabschluss bestehen bleiben und gelegentlich in Firmenzusammenarbeiten oder Projekten resultieren.

Im Hinblick auf die Methodik ergibt sich durch altersgemischte Gruppen bzw. die unterschiedlichen Erfahrungen und Wissensstände der TeilnehmerInnen ein wechselseitiges Lehren und Lernen. Wie bereits im vorigen Punkt erwähnt, wird von Seiten der TrainerInnen betont, dass es sich insbesondere bei Grundausbildungen für alle KursbesucherInnen um das gleiche zu erlernende »Werkzeug« (eine Maschine, ein Computerprogramm etc.) handelt, das das Alter als Faktor hier irrelevant macht. Aber auch in Höherqualifizierungen herrscht der einhellige Tenor, dass heterogene Gruppen Erfahrungs- und Wissensaustausch ermöglichen und ältere wie jüngere TeilnehmerInnen voneinander profitieren.

Rückmeldungen von älteren TeilnehmerInnen, so führen einige TrainerInnen an, lassen darauf schließen, dass besonders in den ersten Wochen größere Unsicherheiten in Bezug auf die jüngeren KollegInnen vorhanden sind; d.h., Ältere schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit im Vergleich zu den *»flotten Jungen«* als geringer ein – ganz besonders häufig dann, wenn es um das Erlernen eines Computerprogrammes geht; jüngeren KursteilnehmerInnen wird generell eine bessere Medienkompetenz unterstellt. Andererseits fällt es Älteren leichter, frei zu sprechen und zu präsentieren – jedoch nicht immer auf die eigene Person bezogen. Wer nicht daran gewöhnt ist, sich selbst darzustellen, empfindet dies häufig als unnötig, übertrieben oder gar peinlich. Dies gilt aber auch zum Teil für Jugendliche.

In Einzelfällen kommt es im Gegenteil zu Extremsituationen, wenn ältere KursteilnehmerInnen in Konkurrenz zum / zur TrainerIn treten und sich bemüßigt fühlen, sich selbst und ihre Expertise in den Vordergrund zu spielen. Sofern die Gruppe dieses Verhalten selbst reguliert, hält sich der / die

betroffene TeilnehmerIn im weiteren Kursverlauf zurück, oder es kommt zu einer Ausgrenzung derselben.

Wenn denn eine Aufteilung der KursteilnehmerInnen in Gruppen in Betracht gezogen wird, so bezieht sie sich eher auf den Wissensstand, um den individuellen Fortschritt besser fördern zu können; das Alter als Divisionskriterium heranzuziehen ist nach Ansicht der TrainerInnen im Allgemeinen nicht zielführend.

Besondere Förderangebote für ältere Lernende

Trotz der Betonung der Sinnhaftigkeit altersheterogener Gruppen und der Aussage vieler TrainerInnen, *»alle gleich zu behandeln«* (vgl. die Antworten auf Fragen 8 (Welche Methoden haben sich mit älteren TeilnehmerInnen konkret bewährt?), 11 (Was ist in Schulungen mit älteren TeilnehmerInnen wichtig?) und 17 (Sprechen Sie mit älteren bzw. weiblichen KursteilnehmerInnen anders?/Bedürfen diese besonderer Ermutigung?) in den Fragebögen), gibt es offensichtlich doch Unterschiede darin, wie die TrainerInnen in Bezug auf die Methodik mit Älteren in den Kursen umgehen. Anscheinend gibt es hier eine Diskrepanz einerseits zwischen der Forderung mancher TrainerInnen an sich selbst, alle gleich zu behandeln – vermutlich im Sinne des Gender-Mainstreaming-Gedankens (vgl. dazu den Punkt »Gendergerechte Methodik« weiter unten) – und andererseits den individuellen Bedürfnissen auch älterer Lernender gerecht zu werden. Eine TrainerIn hat den Umgang mit TeilnehmerInnen gänzlich anders betrachtet: *»(…) ich denke, dass ich generell mit jeder TeilnehmerIn anders spreche.«* (FB_TrainerIn08/Frage17)

Obwohl manche TrainerInnen darauf beharren, in der Behandlung der TeilnehmerInnen in Bezug auf Methodik und Sprache keine Unterschiede zu machen, ergibt sich paradoxerweise eine Fülle an Erfahrungen und Praxistipps, welche Methoden und welches Vorgehen sich mit Älteren bewährt haben. Auf der persönlichen Ebene bieten manche TrainerInnen an, sich mit TeilnehmerInnen, die beim Lernen aus der Übung sind, eine halbe Stunde vor Kursbeginn zur Nachbesprechung oder Übung der vorherigen Unterrichtsinhalte kostenfrei beim Kaffee zu treffen. Andere weisen darauf hin – soweit möglich – auf private oder berufliche Sorgen der TeilnehmerInnen Rücksicht zu nehmen.

Betont wird auch die Wichtigkeit der Arbeitsatmosphäre, besonders für ältere TeilnehmerInnen: Eine angenehme, lockere Atmosphäre und eine positive Stimmung in der Gruppe erleichtern die Bewältigung des Lernprogrammes.

Im Hinblick auf die Methodik gibt es eine Fülle an Anregungen, die zum Teil schon unter dem Punkt »Angewandte Methoden« angeführt wurden, hier allerdings konkret als Antworten auf Fragen in Verbindung mit älteren Lernenden genannt wurden:

- Methoden, die Erfahrungswissen einbeziehen sowie Eigeninitiative ermöglichen und fördern;
- Methoden mit Praxisorientierung und Anwendungsbezug;
- Methoden, die erfahrungsbezogenes Lernen reflektieren oder einleiten; Gespräche, Diskussionen, Feedbackschleifen;

- Wiederholungen;
- selbstgesteuerte Lernformen (besonders im Hinblick auf das individuelle Lerntempo).

Darüber hinaus wird auf die Wichtigkeit mehrerer kurzer Unterrichtspausen, ein langsameres Tempo mit reduzierten Inhalten, Visualisierungen und die Notwendigkeit der Kontinuität der Unterrichtsmethodik hingewiesen.

Zusammenfassend geht aus der Analyse dieses Teilbereiches hervor, dass Älteren von Seiten der TrainerInnen ein hohes Maß an Verständnis für ihre individuelle Situation und eventuelle Lernschwierigkeiten entgegengebracht und Hilfestellung angeboten wird. Wichtig erscheint den TrainerInnen vor allem, dass ältere Lernende Wertschätzung und Respekt erfahren, dass neue Lernprozesse beim aktuellen Wissensstand ansetzen und Verknüpfungen geschaffen werden können. Dazu ist häufig eine Bewusstmachung der Stärken der TeilnehmerInnen nötig. Die Rolle der TrainerInnen, besonders hinsichtlich älterer Lernender, verändert sich aufgrund dessen immer mehr: weg von dem / der VermittlerIn hin zum / zur BeraterIn (Coachingfunktion).

Lernhemmnisse und Lernbarrieren

Im Hinblick auf Prüfungs- und Testsituationen beobachten die befragten TrainerInnen, dass ältere Lernende – oft aufgrund einer langen Zeitspanne zu einem ähnlichen Ereignis oder negativer Erfahrungen – häufig große Schwierigkeiten haben damit umzugehen. Ein großer Unterschied besteht darin, ob es sich um Personen handelt, die in Beschäftigung stehen und daran gewöhnt sind, Höherqualifizierungen zu besuchen oder um arbeitsuchende Personen.

Im Gegensatz zu jüngeren TeilnehmerInnen, die durchaus damit spekulieren, sowieso eine weitere Chance zu bekommen, falls sie die Prüfung nicht bestehen sollten, zweifeln Ältere besonders stark an sich, wenn *»(…) sie gerade diesen Bruch, diese Zäsur in ihrem Berufsleben gehabt haben, sind zwanzig, dreißig Jahre erfolgreich durch das Berufsleben gegangen, haben Projekte geleitet, Unternehmen, oder waren in der Geschäftsleitung tätig (…), sind dann auf einmal zu teuer geworden (…), und jetzt kommen sie da her (…), und* [es] *stehen da Personen draußen, die sie vielleicht um zehn Jahre jünger einschätzen, und (…) ich war erfolgreich im Berufsleben, und jetzt muss ich mich da testen lassen und beweisen, dass ich eine Ausbildung machen kann.«* (I_T09/249–255)

Lernbarrieren ergeben sich aus dem vielschichtigen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren im Leben der betroffenen Person: Dazu zählen die berufliche Ausgangssituation (z.B. Arbeitslosigkeit nach langjähriger ununterbrochener Berufstätigkeit) und die Anschlussfähigkeit der Einzelnen an das Lernen, sofern dies nicht als Notwendigkeit dauerhaft praktiziert wurde, ebenso wie die Situation des familiären Umfeldes. Wenn sich eine Frau für eine Ausbildung im Metallbereich interessiert, ihre Familie aber die Einhaltung des traditionellen Rollenbildes einfordert und Unterstützung versagt, entstehen Konflikte, die der erfolgreichen Absolvierung einer Ausbildung keineswegs förderlich sind (weitere Ergebnisse zum Thema »Frauen in technischen Ausbildungen« an den untersuchten Schulungszentren siehe weiter unten in diesem Kapitel).

Kursunterlagen

Die Informationen zur Frage, nach welchen Kriterien Kursunterlagen für (ältere) TeilnehmerInnen erstellt werden sollten, um möglichst effektiv zu sein, sind sehr spärlich.

Von einem Großteil der TrainerInnen, die die Fragebögen erhalten hatten, wurde diese Frage nicht beantwortet, was aber nicht daran liegen kann, dass es keine Skripten gibt. Wahrscheinlicher ist, dass lediglich einige der Befragten an der Erstellung der Unterlagen beteiligt waren bzw. viele diesbezüglich bislang keine Überlegungen dazu angestellt hatten.

Für manche TrainerInnen ist das Alter der TeilnehmerInnen bei der Erstellung von Skripten nicht das Kriterium, sondern das Niveau. Generell wird jedoch auch sehr auf die optische Gestaltung geachtet: die Schriftgröße, Übersichtlichkeit, d.h. nicht zu viele Informationen pro Seite, Visualisieren durch Skizzen oder Bilder, mit ausreichend Platz, um Ergänzungen notieren zu können, Leittexte. Als Prinzipien gelten Klarheit, Einfachheit und Praxisbezug, gegebenenfalls mit Verweisen auf Informations- und Kommunikationsmedien zum Nachschlagen von weiterführenden Informationen.

Bei der Frage nach den Kursunterlagen ist auch E-Learning als unterstützendes Lernangebot genannt worden; auch dabei werden vor allem Visualisierungen eingesetzt und allzu viel Text vermieden. In jenen Kursen, in denen E-Learning verwendet wird, wird die Methodenkompetenz vorausgesetzt, oder das Programm ist selbsterklärend. Die TeilnehmerInnen lernen mit Hilfe der PCs auch verschiedene Recherchetechniken, um fehlende Informationen zu ergänzen.

Lernumgebung

Ähnlich wie beim vorangegangenen Punkt konnten zum Thema Lernumgebung nur wenige Informationen gesammelt werden – obwohl sich alle TrainerInnen über die Wichtigkeit derselben einig waren.

Ein angenehmes Umfeld wird allseits als notwendig erachtet, damit sich die TeilnehmerInnen während ihres Kursbesuches wohlfühlen und auch um die geplanten Unterrichtsmethoden entsprechend und abwechslungsreich einsetzen zu können. Dies setzt das Vorhandensein von technischer Ausstattung, vor allem PCs und Projektoren, aber natürlich auch von Übungsmaschinen voraus. Angeregt wird auch die Schaffung unterschiedlicher Lernumgebungen, vor allem aber ruhige Bereiche; der durch die Werkstättenarbeit verursachte Lärm beeinträchtigt zuweilen das Lernklima.

Die Mehrzahl der TrainerInnen ist mit ihren Arbeitsbedingungen und der Gestaltung der Kursräume sehr zufrieden. Viele Räume sind klimatisiert, mit Pflanzen und bequemem, ergonomisch adäquatem Mobiliar ausgestattet, in hellen Farben gehalten; darüber hinaus bieten sie die Möglichkeit, etwas zu trinken, Garderoben und angenehmes Licht. Gerade ältere TeilnehmerInnen fühlen sich so wohler: *»(…) es ist wichtig, dass man auf alles achtet, was da im Raum ist, angefangen von der Lautstärke bis hin zu welche Atmosphäre da ist, und ob man regelmäßig was trinken kann und solche Dinge zur Wandgestaltung (…). Ich glaube, wenn ältere Teilnehmer und Teilnehmerinnen drinnen sind, wird das mit fortschreitendem Alter immer wichtiger (…). Ich habe gemerkt, mir wird Lebensqualität auch immer wichtiger, je älter ich werde, also sollte man das auch im Training berücksichtigen.«* (T_02/230–235)

Neben dem Wohlfühlfaktor spielt selbstverständlich auch der Zustand des Equipments – hier sind vor allem die Arbeitsmaschinen gemeint – eine Rolle, um den Standards, die im Berufsleben gefordert werden, gerecht werden zu können: *»Es gibt zwei Sachen dazu: (…) Zum einen muss es wirtschaftsnah sein, das heißt, ich muss so gut wie möglich die Situation in der Wirtschaft, in einer Firma nachahmen, nachstellen (…). Zum anderen wissen wir aber, dass wir in einer Firmenumgebung, einer Fabrikshalle und dergleichen nicht wirklich die beste Umgebung haben, um etwas zu lernen. Deswegen muss es bei uns eine gewisse Mischform sein. Wir versuchen aufgrund von Maschinenstandards und dergleichen natürlich diesen Wirtschaftsbezug herzustellen, möglichst nahe an der Wirtschaftssituation zu sein, natürlich spielt aber auch Tageslicht, mit welchen Möbeln ist ein Seminarraum ausgestattet, in welchen Farben, eine Rolle. Wird auch darauf Wert gelegt.«* (T_04/263–269)

Auch im Hinblick auf die in unterschiedlichen Methoden angewandten Sozialformen ist die Raumausstattung wichtig; um von der frontalen Sitzordnung wegzukommen, werden oft Lerninseln oder Gruppenarbeitszentren geschaffen. Dazu müssen die Tische und Stühle leicht zu bewegen sein. Besonders Institutionen, deren Klientel zuweilen sehr schwierige berufliche Phasen durchläuft, legen Wert darauf, die Umgebung so angenehm, warm und familiär wie möglich zu gestalten.

Auch bezüglich der Anordnung von Übungsmaschinen, PCs bzw. Theorie- und Praxiszonen für das Lernen wird von den Institutionen einiges ausprobiert und entsprechend den in den Kursen gemachten Erfahrungen nachjustiert. Zeigt sich beispielsweise, dass Lerninseln in den Arbeitsräumen aufgrund des Lärmes nicht effektiv sind, werden nahe gelegene Räumlichkeiten als Rückzugsorte adaptiert. Oder: Erweist sich eine gewisse Anordnung der Maschinen für das parallele Arbeiten unterschiedlicher Gruppen als zersplitternd, werden Maßnahmen ergriffen, um die Struktur oder Zusammenstellung zu optimieren.

E-Learning

Im Hinblick auf E-Learning sehen die befragten TrainerInnen darin einen weiteren Zugang für Lernende, Wissen zu erwerben – unabhängig von Vorkenntnissen in punkto Methodenkompetenz, d.h. in diesem Zusammenhang dem Umgang mit dem Computer (EDV-Kenntnisse). Bei entsprechender Aufbereitung sei auch diese Methode für KursteilnehmerInnen mit einem Lerngewinn verbunden. Vor allem im Schulungszentrum Fohnsdorf wird verstärkt auch auf E-Learning-Konzepte gesetzt, die ständig aktualisiert und adaptiert werden. Die Anwendungshäufigkeit der Methode variiert jedoch in den unterschiedlichen Kursbereichen sehr stark. Einzelne Abteilungen entwickeln E-Learning-Programme für jene Bereiche, in denen diese als notwendig und sinnvoll erachtet werden (als Beispiel wurde hier der Bereich »Presswerkzeuge« genannt (I_T08/306)). Der Aufbau solcher Tools ist überwiegend selbsterklärend, mit Leittexten und zu erarbeitenden Fragen sowie der Möglichkeit in Präsenzphasen Fragen zu stellen und (Bedienungs-)Probleme zu besprechen.

Der Begriff »E-Learning« selbst wurde zum einen auf bestehende, speziell entwickelte Lernprogramme, aber auch allgemein auf den Computer- und Interneteinsatz in diversen Kur-

sen angewandt: *»E-Learning ist ja auch, wie es der Fachbereich EDV zum Beispiel macht, die sagen, OK, also was dann auch (…) zurückkommt auf dieses selbständige Lernen oder dieses selbständige Sich-Stoff-holen, das ist ja auch durchaus gescheit, dass die TeilnehmerInnen wissen: Wo kriege ich etwas her, wenn ich etwas nicht weiß? Und natürlich, es liegt auch auf der Hand, im Fachbereich EDV ist natürlich internettechnisch doch wesentlich mehr möglich, und die recherchieren dann (…) einiges im Internet, und auch das fällt, also das hab' ich jetzt einmal unlängst gehört, unter E-Learning auch. Also jetzt nicht als speziell aufgebautes Programm, sondern also auch wirklich sich, über das Netz sozusagen, die Informationen zu holen oder auch die Tutorials oder was immer.«* (I_T09/177–184)

Der Einsatz beschränkt sich vorerst auf eine In-House-Variante, d.h., die TeilnehmerInnen haben noch nicht die Möglichkeit, extern auf die Lernprogramme zuzugreifen und diese zu nützen. Bei Interesse oder Notwendigkeit können TeilnehmerInnen jedoch Laptops zur Benützung außerhalb des Schulungszentrums zur Verfügung gestellt werden. Das Interesse an der Weiterentwicklung des E-Learning ist gegeben – als Teilbereich eines methodisch-didaktischen Konzeptes, das nach einer Vielfalt an Zugängen strebt, um möglichst unterschiedliche LernerInnen-Typen anzusprechen und zu unterstützen.

Gendergerechte Methodik

Bezug nehmend auf die relativ geringe, jedoch langsam steigende Anzahl von Frauen in Metallberufen wurden in den Fragebögen und Interviews auch Fragen zur Definition des Terminus »Gendergerechte Methodik« und die Einschätzungen der ExpertInnen erhoben, ob die Anwendung selbiger zum Lernerfolg beitrage. Die Ergebnisse in diesem Bereich fielen ernüchternd und zum Teil paradox aus.

In den Fragebögen reichten die Definitionen von »Gendergerechte Methodik« von *»Gleichberechtigung«* über *»Frauen werden bevorzugt«* (FB_TrainerIn_01) bis zum Überspringen der Frage in fünf Fällen, das ist knapp ein Viertel aller Befragten und die Hälfte jener, die den Fragebogen bearbeitet hatten. Die Frage nach dem Lernerfolg durch die Verwendung gendergerechter Methodik beantworteten vier Personen gar nicht, eine mit *»Ich behandle alle gleich.«* (FB_TrainerIn_05)

Eine Theorie-Trainerin meinte, gendergerechte Methodik sei in ihrem Fachbereich nicht relevant (FB_TrainerIn_01) – was darauf schließen lässt, dass besagte Person entweder nur in Kursen tätig ist, die zu 100 Prozent von Männern belegt werden bzw. sich zu diesem Thema keine Gedanken machen möchte (zumal meist sowieso nicht mehr als zwei bis drei Frauen pro Durchgang diesen Kurs besuchen). Umso erstaunlicher ist dieses Ergebnis vor dem Hintergrund, dass 16 der 21 befragten TrainerInnen eine Zusatzqualifikation in der Erwachsenenbildung absolviert haben. Die Institutionen hingegen haben klare, auch in ihren Leitbildern verankerte Definitionen, was sich u.a. an der Beschäftigung eigener Gender-Beauftragter zeigt: *»Gender bedeutet für uns, dass wir einfach die unterschiedlichen Gegebenheiten und unterschiedlichen Lebensbedingungen von Männern und Frauen berücksichtigen und solche Maßnahmen setzen und die Ausbildungen so gestalten, dass beide trotz dieser Unterschiede einfach die gleichen Chancen haben, die glei-*

chen Möglichkeiten. Wir wollen nicht am Geschlecht herumfeilen, das ist unserer Meinung nach nicht sinnvoll und auch gar nicht möglich, (…) es passen beide so, wie sie sind, aber es sollten beide die gleichen Chancen und Möglichkeiten (…) kriegen.« (I_T08/25–29)

MigrantInnen und Ältere als eigene Zielgruppen fallen unter den Sammelbegriff »Diversity«. Diese Gruppen werden meist durch individuelle Coachings bei Bedarf unterstützt (bzw. durch praktische Behelfe, wie z. B. Skripten in Fremdsprachen).

Rund drei Viertel der TrainerInnen – d.h. um die Hälfte mehr als jene, die die Frage zur Definition gendergerechter Methodik beantwortet hatten – sahen diese als durchaus hilfreiche Vorgehensweise an, die Erfolge forcieren könne: *»(…) nachdem (…) die durchschnittlich normalen, bisher verwendeten (…) Trainingsunterlagen (…) zu einem großen Teil einfach von Männern für Männer gemacht worden sind, ist der Part untergegangen; und durch die gendersensiblen Darstellungen sind viel mehr Zugänge möglich und fördern auch viel, viel mehr Lerneffekte, auch für Männer klarerweise. Ja, aber speziell für Frauen ist es natürlich dann besonders unterstützend.«* (I_T02/240–244)

Nach Auskunft der TrainerInnen wird vor allem im sprachlichen Bereich gearbeitet und Hilfestellung angeboten: Weniger geläufige Begriffe und Fachausdrücke werden ausführlich erklärt, wenn noch keine oder wenig Praxiserfahrung der TeilnehmerInnen gegeben ist. Außerdem wird auch bei der Gestaltung der Skripten verstärkt auf Gendergerechtigkeit geachtet. In Orientierungsworkshops (dies betrifft die Informationsphase von Grundausbildungskursen für KlientInnen des Arbeitsmarktservice) besteht die Möglichkeit, in die Metallberufe hineinzuschnuppern und die Maschinen direkt auszuprobieren.

Vor allem aus den Interviews mit FachbereichsleiterInnen geht hervor, dass der Frauenanteil in Grundausbildungen im Metallbereich in den letzten zehn Jahren zugenommen hat: *»Bei uns ist es so, dass wir im Jahr 2000 einen Frauenanteil in technischen Bereichen so um die zehn, elf Prozent gehabt haben. Wir haben im Jahr 2001 dann angefangen mit dem Gender-Mainstreaming-Ansatz, wo wir versucht haben da Maßnahmen zu setzen, und das ist kontinuierlich angestiegen, wir bewegen uns jetzt so zwischen zwanzig und zweiundzwanzig Prozent immer, das unterscheidet sich nach Bereich, also im Metallbereich ist immer einer der höchsten, da haben wir ein Viertel Frauen, das hat sich so in den letzten Jahren ziemlich eingependelt.«* (T_08/122–127)

In Höherqualifizierungen ist die Anzahl an Frauen in jenen Kursen höher, in denen die Hauptarbeit am PC verrichtet wird, wie CAD-Trainings (ca. zehn bis 15 Prozent pro Kurs). In Vorbereitungskursen zur Metalltechnik-Meisterprüfung finden sich hingegen nur vereinzelt weibliche TeilnehmerInnen (ca. zwei bis drei Prozent pro Jahr).

Im Zusammenhang mit den Interview-Fragen zu diesem Themengebiet kam es häufig zu Gesprächsbeiträgen der TrainerInnen, die generell die Stellung von Frauen in Ausbildungen, Höherqualifizierungen und schlussendlich auch im Berufsleben in der Metallbranche ausleuchteten. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die TrainerInnen den Eindruck haben, dass es Frauen zunächst weniger an Motivation, sondern eher an Selbstvertrauen fehlt. Die Integration in männlich dominierte Kurse innerhalb des Bildungsbetriebes verläuft größtenteils reibungs-

los. Barrieren entstehen häufig aus dem familiären-sozialen Umfeld: *»Es sind zum einen die traditionellen Rollenbilder einfach noch zu sehr verankert, es sind zum anderen die Hürden, die Ängste zum Teil zu groß bei den Frauen selbst, beim familiären Umfeld: ›Du kannst das nicht, das ist nichts für dich‹, es herrschen veraltete Ansichten zu den Berufsbildern: so schmutzig, zu schwer (…). Es hilft im Endeffekt nichts, wenn ich mit zehn Damen super mit der CNC-Maschine arbeite, und dann kommen sie heim in die Familie und sagen: ›So, jetzt will ich das machen.‹ Und der Mann sagt: ›Bist du wahnsinnig, du willst jetzt hackeln gehen?‹ Da, glaube ich, liegt der Grund woanders, weniger von den Informationen her, die kriegt man eh, aber die negativen Informationen sind eher die.«* (I_T08/155–158 sowie 171–173)

Häufig kommt es auch erst später, nach Absolvierung der Kurse, in der Praxis, wenn der geschützte Übungsrahmen nicht mehr gegeben ist und sich die Frauen mit der Arbeitsrealität der Betriebe konfrontiert sehen, zu Schwierigkeiten (vgl. Theoriekapitel 1.2.2 Frauen in der Technik: Genderaspekte bzw. 1.2.3 Frauen in der Metallbranche): *»(…) die Integration im Kurs selbst sehe ich überhaupt nicht schwierig, wo es dann schwierig wird, dann in der Berufswelt, sich da wiederum zu manifestieren, durchzusetzen. Mag aber auch damit zusammenhängen, weil Frauen vielleicht noch nicht diesen Selbstehrgeiz besitzen gegenüber einem Mann. Also sie sind sehr zaghaft, vielleicht zurückhaltend, pauschal gesagt, eher introvertiert.«* (T_06/139–142)

Jedoch auch andere Aspekte wie Betreuungspflichten spielen in die Berufspraxis mit hinein und erschweren, wie etwa in einem Schichtbetrieb, die betriebliche Integration. Selbst wenn für die Ausbildungszeit Sondermodelle bzw. verlängerte Phasen vereinbart werden können, treten diesbezügliche Probleme oft erst im Einsatz in der Wirtschaft zutage.

Um Identifikationsmöglichkeiten für Frauen zu stärken, wird vermehrt auf den Einsatz von Trainerinnen geachtet, die die Teilnehmerinnen nicht nur im Umgang mit einem Werkzeug oder Computerprogramm schulen, sondern auch aus der beruflichen Praxis berichten und Hilfestellung für den Eintritt in die Arbeitswelt geben können. Solche Role-Models gibt es nicht nur für Frauen, sondern auch für ältere TeilnehmerInnen: Erfahrene, zum Teil bereits pensionierte TrainerInnen arbeiten Hand in Hand mit jüngeren KollegInnen und dem heterogenen TeilnehmerInnenfeld.

Anforderungen an TrainerInnen

Bei den Anforderungen, die an TrainerInnen gestellt werden, können zwei Aspekte unterschieden werden:

- Ob jemand im praktischen oder theoretischen Unterrichtsbereich tätig ist und
- welche Methode gewählt wird.

Während TrainerInnen im Praxisbereich sich und ihre Rolle vor allem als erfahrene PraktikerInnen, MeisterInnen, Fachleute oder HelferInnen definieren, beschreiben TrainerInnen im Theoriebereich ihre Tätigkeiten eher durch Begriffe wie LehrerIn oder WissensvermittlerIn, Vortragende, LernbegleiterIn, Coach, BeraterIn, ZuhörerIn:

TrainerIn im Praxisbereich	TrainerIn im Theoriebereich
Erfahrener/Erfahrene PraktikerIn MeisterIn Fachleute HelferIn	LehrerIn WissensvermittlerIn Vortragende LernbegleiterIn Coach BeraterIn ZuhörerIn

Auffällig ist, dass, obwohl in den Interviews die ständige notwendige Verbindung zwischen Theorie- und Praxisbereich betont wurde, in Bezug auf die Anforderungen oder Rollen der TrainerInnen für die beiden Gruppen völlig verschiedene Begriffe verwendet wurden. Dies schließt jedoch nicht aus, dass auch Begriffe aus der jeweils anderen Kategorie passen würden. Ein Beispiel: Ein/Eine TrainerIn im Praxisbereich könnte sich genauso als Coach sehen wie ein/eine TrainerIn im Theoriebereich; – interessanterweise kommt es in der durchgeführten Erhebung nicht zu einer derartigen Begriffsvermischung, was darauf schließen lässt, dass die beiden Teilbereiche häufig doch unter unterschiedlichen Blickwinkeln gesehen werden.

Anschließend an die oben angeführte Überlegung bezüglich der strikten Begriffstrennung kann der zweite Aspekt im Hinblick auf die Anforderungen an TrainerInnen betrachtet werden: Je nach Art der Methode variiert die Funktion der TrainerInnen; d.h., wenn selbständiges Arbeiten der Lernenden forciert wird, übernimmt die TrainerIn mehr beratend-organisierende Aufgaben als in VermittlerInnen-zentrierten Formen: *»Nachdem wir den Begriff ›TrainerInnen‹ verwenden, ist es so, dass (…) die TrainerInnen eigentlich Wegbegleiter sein sollten. Wir haben schon vorher gesagt, dass die Selbstorganisation, dieses selbständige Lernen und so weiter sehr gefördert und gefordert wird von unserer Seite aus, und ich sehe das eigentlich wie bei einem Fußballspiel: Wenn bei einem Fußballspiel der Schiedsrichter der unauffälligste Mann – oder Frau in dem Fall auch – am Platz ist, dann hat er gut gearbeitet, weil dann gibt es am wenigsten Irritationen für die grundsätzliche Thematik, und das ist auch bei den TrainerInnen so. Sie sind ein gewisses Kontrollorgan, sage ich einmal, sie müssen Wissensstände überprüfen und abnehmen, aber sonst sollen sie eigentlich dieser Begleiter sein. Und da ist es neben der Fachkompetenz natürlich die höchste soziale Kompetenz, die sie da mitbringen müssen, um möglichst unauffällig die TeilnehmerInnen zu begleiten.«* (T_I05/274–282)

Die Arbeit an Maschine oder Computer bzw. dem Programm, welches erlernt werden soll, erfordert von den Praxis-TrainerInnen vor allem die Weitergabe von deren Erfahrungswissen und Hilfestellung bei praktischen Problemen; somit unterscheidet sie sich von der Arbeit jener TrainerInnen, die den Lernenden – auf welche Art und Weise auch immer – theoretische Hintergrundinformationen und Basiswissen zugänglich machen.

Ein weiterer Aspekt in Bezug auf die Rollen, die TrainerInnen erfüllen, bezieht sich auf eine gänzlich andere Ebene: Vorbildwirkung durch das eigene Verhalten. Während manche TrainerInnen ihre Hauptaufgabe darin sehen, so viel Wissen wie möglich zu übermitteln, sehen sich andere als Ruhepol, Vorbild in punkto Kompetenz und Freude am Lernen oder Wissen,

Pünktlichkeit, Ausdauer, Toleranz und Hilfsbereitschaft. Aus eigener Sicht, aber auch von Seiten der TeilnehmerInnen erhalten TrainerInnen noch eine weitere wichtige Funktion: Sie fungieren als Role-Models gerade im Hinblick auf ältere KursteilnehmerInnen. Ihre Kompetenz ermutigt insbesondere gleichaltrige oder ältere Lernende und bestätigt ihnen, dass (Kurs-)Ziele durchaus realistisch und erreichbar sind: *»(…) auch daran denken, Rollen-Modelle hereinzuholen, wirklich zum Beispiel Frauen, die (…) im Technik-Bereich bereits beruflich tätig sind, oder Männer, die bereits im Gesundheitsberuf beruflich tätig sind – und auch, ich muss mir völlig klar sein, wenn ich als Trainerin vor dieser Gruppe stehe, dann bin ich kein Neutrum, sondern da stehe ich genauso als Frau vor dieser Gruppe und bin auch unter anderem Rollen-Modell dafür, was es heißt, die Stimme laut zu erheben oder zu strukturieren, oder die Leitung in der Gruppe zu übernehmen (…).«* (I_T02/274–280)

Was die Zusatzausbildungen in der Erwachsenenbildung von TrainerInnen betrifft, legen größere Bildungsinstitutionen Wert auf eine diesbezügliche Basisqualifikation, meist in Form eines hausinternen Lehrganges, der für alle TrainerInnen verpflichtend ist (vgl. Kapitel 3.1.1.1 Auswertung der demographischen Daten der TrainerInnen). Darüber hinaus werden MitarbeiterInnengespräche und jährliche Bildungsbedarfserhebungen durchgeführt. Hausinterne und externe Weiterbildungen werden angeboten, um den TrainerInnen den aktuellsten fachlichen, aber auch pädagogischen Wissensstand zu ermöglichen.

Abhängig vom Leitbild der Institution, aber auch generell (wie auch bei selbständigen TrainerInnen) beobachtbar ist ein Trend zur vertiefenden Qualifizierung in den Bereichen von Coaching, Beratung, Moderation und Organisation von Lernarrangements.

3.1.2 Hospitationen

Insgesamt wurden vier Hospitationen für diese Arbeit durchgeführt, je zwei am WIFI Steiermark im Vorbereitungslehrgang für die Meisterprüfung Metalltechnik und zwei am Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF) im Bereich CNC und CAD:

	Fach	TeilnehmerInnenzahl	Weiblich	Männlich	Über 40
1 Trainer (WIFI)	Theorie	23	–	23	3
2 TrainerInnen (SZF)	Praxis (CAD)	15	7	8	7
2 Trainer (SZF)	Praxis (CNC)	12	4	8	6
3 Trainer (WIFI)	Praxis (Drehen/Fräsen)	23	–	23	3

Drei Beobachtungen waren im praktischen Bereich angesiedelt (Werkstättenarbeit an den Maschinen bzw. Computern), eine im theoretischen (Mathematik/Fachrechnen). Im Theoriefach wurden 23 Teilnehmer von einem Trainer unterrichtet; in der Werkstatt betreuten zwei TrainerInnen Gruppen von zwölf bzw. 15 TeilnehmerInnen bzw. drei TrainerInnen 23 Teilnehmer. Der

Frauenanteil in computerbezogenen Ausbildungen und Höherqualifizierungen war mit knapp 50 Prozent sehr hoch. (Laut Auskunft der Bereichsleitung der Meisterschule Metalltechnik des WIFI liegt der Frauenanteil in diesen Kursen jährlich bei 0,5 Prozent, d.h. maximal zwei bis drei Frauen.) Die computerbezogenen Kurse wiesen auch einen höheren Anteil an über 40-Jährigen auf. Dies lag an der Vermittlung von KlientInnen durch das Arbeitsmarktservice an das Schulungszentrum Fohnsdorf. Arbeitsuchende Ältere hatten die Chance in den Genuss fremdfinanzierter Ausbildungen und Höherqualifizierungen zu kommen. Die TeilnehmerInnen der WIFI Meisterschule Metalltechnik hingegen bezahlten ihren Kurs selbst, sofern dies nicht der Arbeitgeber tat. Auch diverse Arten von Mischformen kamen vor (Freistellung, Zuschuss etc.).

Die Beobachtungen wurden mit dem Schwerpunkt auf die Bereiche »Methoden«, »Methodenkompetenz der TeilnehmerInnen«, »Motivation«, »Sozialformen« (Art der Interaktion), »Hilfestellung bei Fragen«, »Selbstgesteuertes Lernen beobachtbar« und »Rolle der TrainerInnen« durchgeführt und werden nun einzeln beschrieben und zusammengefasst.

Methoden

In den Praxis-Einheiten wurde selbständiges Arbeiten an den Maschinen bzw. am PC erprobt. Bei Fragen sowie Besprechungen und Erklärungen wurden die TeilnehmerInnen in den beobachteten Kursphasen einzeln betreut. Die TrainerInnen hielten sich an zentralen Punkten im Raum auf oder bewegten sich durch die Werkstatt, wurden bei Bedarf von den TeilnehmerInnen aufgesucht und fungierten als Anlaufstellen bei Problemen. Als Prüfungsvorbereitung wurden fragendes Erarbeiten und individuelles Coaching praktiziert.

Die beobachtete Theorie-Einheit begann mit Wiederholen durch fragendes Erarbeiten. Neue Informationen wurden mittels Lehrervortrages, d.h. Frontalunterricht, eingeführt. Die Ausführungen waren erzählend mit Praxisbeispielen (z.B. Autos, Motorräder) gestaltet. Darauf folgten selbständiges Rechnen der TeilnehmerInnen, häufig mit der Aufforderung zur Visualisierung durch Skizzen verbunden, und im Anschluss eine Besprechung der Ergebnisse anhand von Zeichnungen zur Veranschaulichung mit Diskussion.

Methodenkompetenz der TeilnehmerInnen

Die TeilnehmerInnen kamen mit den verwendeten Methoden sehr gut zurecht. Sie waren es gewohnt selbständig zu arbeiten, vor allem die KursteilnehmerInnen des Schulungszentrums Fohnsdorf, die durch ein auf die in der Praxis angewandten Methoden abgestimmtes Training in der Eingangsphase ihres Kurses beraten und vorbereitet worden waren.

Motivation

In jenen Kursen, die als Höherqualifizierung besucht wurden, war die Motivation der TeilnehmerInnen am größten. Durch die Notwendigkeit einer Weiterbildung im gegenwärtigen Job, Erfahrung auf demselben oder einem ähnlichen Arbeitsgebiet bzw. die Aussicht auf eine verbesserte Position oder ein höheres Einkommen durch einen positiven Kursabschluss war die Motivation dementsprechend hoch. Ein weiterer Faktor dabei war auch die Eigenfinanzierung bzw. die Kostenübernahme

durch den Arbeitgeber. (Dabei ist zu unterscheiden, ob der Kurs von dem/der MitarbeiterIn als Belohnung oder Pflichterfüllung empfunden wird, welche Begründung die Firma also kommuniziert. Auf den Zeitpunkt im Kurs bezogen ist die Motivation kurz vor Ausbildungsabschluss am deutlichsten spürbar – diese Information stammt aus den Erfahrungen der TrainerInnen.)

Deutliche Unterschiede zeigten sich bei der Beobachtung dieses Indikators in den praktischen und theoretischen Fächern. Während die Motivation, Professionalität und das Interesse an der Arbeit in der Werkstätte deutlich sichtbar waren, sah es in der Theorie-Einheit etwas anders aus: Während sich der Großteil der TeilnehmerInnen konzentriert bei der Sache zeigte, waren einige mit den Inhalten und Aufgaben sichtlich überfordert, was an Bemerkungen, Zeitverzögerungen (manche TeilnehmerInnen konnten der Logik der Ausführungen nicht folgen) und mehr oder weniger leisem Fluchen bei den selbständigen Übungsbeispielen und dem Besprechen der Ergebnisse ersichtlich wurde.

Sozialformen[91]

In den beobachteten Praxis-Einheiten arbeiteten die KursteilnehmerInnen entweder allein, zu zweit oder in Kleingruppen. Offene Fragen wurden durch ein TrainerInnen-Gespräch oder in Teamarbeit mit KollegInnen geklärt. Laut Information der TrainerInnen war dieses gegenseitige Unterstützen sehr erwünscht, jedoch mit dem Ziel, dass jeder/jede TeilnehmerIn selbständig die Maschine bzw. das Computerprogramm zu bedienen lerne. Im theoretischen Unterricht wurde vor allem in Form von Frontalunterricht gearbeitet. In der Übungsphase gab es Gelegenheit sich mit KurskollegInnen über Skizzen und Ergebnisse der Berechnungen auszutauschen.

Hilfestellung bei Fragen

Bei Schwierigkeiten in der praktischen Arbeit wurden offene Fragen entweder durch TrainerInnen oder KollegInnen beantwortet. Wie bereits oben erwähnt, sollten die TeilnehmerInnen jedoch durch selbständiges Training soweit befähigt werden, die Anwendung an PC oder Maschine selbst ausführen zu können. In der Theorie-Einheit erfolgte die Hilfestellung vor allem durch den/die TrainerIn und nur zum Teil durch KollegInnen – der Grund dafür lag im theoretischen Know-how, das dem Großteil der TeilnehmerInnen fehlte.

Selbstgesteuertes Lernen beobachtbar

In den Praxis-Einheiten war selbständiges Arbeiten und Erproben an PC oder Maschinen beobachtbar, vor allem auch bei der Suche nach Hilfestellung (Sehe ich im Skriptum nach? Frage ich KollegInnen oder TrainerInnen?), die selbstorganisiert ablief.

Einige Zeit vor Kursabschluss hatten die TeilnehmerInnen des Meisterprüfungs-Vorbereitungskurses drei Entwürfe für Werkstücke einzureichen: Jenen, den die TeilnehmerInnen selbst

91 Der Begriff »Sozialform« umfasst einerseits die Weite des Interaktionsfeldes (zwischen SchülerInnen und LehrerInnen sowie zwischen SchülerInnen und SchülerInnen), andererseits das Ausmaß des LehrerInneneinflusses im SchülerInnenlernprozess (Frontal-, Gruppenunterricht, Partner- und Einzelarbeit) (vgl. Seel 1983).

bevorzugten, arbeiteten sie entsprechend aufwändig aus. Die Entscheidung, welches Werkstück schlussendlich anzufertigen war, entschied eine Kommission. Die Ausführung des Entwurfes erfolgte selbständig unter Inanspruchnahme der dafür benötigten Materialien und Maschinen, was Kenntnisse über deren Eigenschaften bzw. deren Bedienung voraussetzte. Die TrainerInnen wirkten als BeraterInnen, sofern Fragen auftauchten; die Behebung von Problemen erfolgte jedoch auch durch den Austausch mit KollegInnen. Während zu Beginn des Kurses die Vermittlung von Grundlagen und Ausprobieren zentral waren, nahm das selbstgesteuerte Lernen nach Auskunft der TrainerInnen im weiteren Verlauf stetig zu.

Selbstgesteuertes Lernen im Sinne des selbständigen Erarbeitens war in der beobachteten Theorie-Einheit insofern nicht beobachtbar, da es den TeilnehmerInnen an Basiskenntnissen mangelte. Die Lösungen für praktische Problemstellungen wurden gemeinsam erarbeitet, um Verständnis für die Materie zu generieren. Dennoch war auffällig, dass einzelne TeilnehmerInnen wesentlich bessere Kenntnisse besaßen als der Großteil, was mehrere Ursachen haben kann: Entweder hatten jene KollegInnen in der Praxis häufiger mit der Thematik zu tun, waren aufmerksamer, als der Stoff in der Berufsschule vermittelt wurde oder waren das Skriptum bis zumindest zu diesem Thema bereits durchgegangen (Der Zeitpunkt der Beobachtung war ziemlich gegen Kursende angesetzt.); in letzterem Fall wäre von selbstgesteuertem Lernen mit Bezug auf den laufenden Kurs zu sprechen.

Rolle der TrainerInnen

Während in den Praxis-Einheiten die TrainerInnen vor allem die Funktion von BegleiterInnen, BeraterInnen / Coaches und OrganisatorInnen erfüllten, war die Lehrperson der Theorie-Einheit neben der hier ebenfalls erforderlichen Anforderung BeraterIn / Coach zu sein, in erster Linie LehrerIn und ModeratorIn. In den Praxisgruppen teilten sich mehrere TrainerInnen die Verantwortung und waren zum Teil für unterschiedliche Bereiche zuständig (zu Kursbeginn durchaus für Theorieinput, z.B. das Erklären der Maschinen in der Groß- bzw. mehreren Kleingruppen, wie die TrainerInnen berichteten). Die individualisierte Betreuung nahm gegen Ende der Kurse zu, wenn es um fachliche Fragen ging, aber auch im Bereich der Lernmethoden der TeilnehmerInnen, sofern diese feststellten, dass bisherige Strategien nicht den erwünschten Lernerfolg brachten.

Die obige Zusammenfassung schilderte Beobachtungen, die zu den einzelnen, vorab definierten Beobachtungskriterien gemacht wurden. Im folgenden Kapitel werden darüber hinaus die umfangreichen zusätzlichen Informationen dargestellt, die aus informellen Gesprächen mit TrainerInnen und TeilnehmerInnen gesammelt wurden.

3.1.3 Feldnotizen

Während der Pausen, zuweilen aber auch in den Kursen selbst, ergaben sich zahlreiche Gelegenheiten, mit TrainerInnen und TeilnehmerInnen über die Forschungsthemen »Lernbedingungen

und ältere Lernende« zu sprechen. Währenddessen oder direkt danach wurden Bereiche und Aussagen, die in diesen Gesprächen behandelt wurden, notiert, um sie für die Auswertung heranziehen zu können. Zur besseren Orientierung wurden die zusätzlichen Eindrücke aus den Beobachtungen, die nachfolgend zusammengefasst sind, nach den vier besuchten Einheiten gebündelt.

Unterrichtsbeobachtung 1 (Meisterschule für Metalltechnik, WIFI Graz, Praxis)

Beim beobachteten Lehrgang handelt es sich um ein Vorbereitungsangebot, das nicht verpflichtend ist und mit einem Zeugnis abschließt, das aber keinen Prüfungscharakter hat. Die Meisterprüfung selbst wird von externen PrüferInnen aus der Wirtschaft, meist InhaberInnen von Gewerbebetrieben durchgeführt. Aus der Erfahrung bisheriger Kurse sind Mathematik, Fachkunde und Fachzeichnen im Kurs besonders hilfreich, um die Prüfung zu bestehen. Der Anbieter, das WIFI, ist auf dem Weiterbildungsmarkt bei gewerblichen Meisterschulen konkurrenzlos, zumal sich das Berufsförderungsinstitut (bfi) vor allem auf Lehrabschlussprüfungen konzentriert. In dieser Einrichtung des WIFI bevorzugt man TeilnehmerInnen, die ihre Kurse selbst oder durch die Arbeitgeber finanzieren, die aber nicht zu einer Schulung verpflichtet sind.

In einer ruhigen Arbeitsatmosphäre herrschte reges Besprechen und konzentriertes Arbeiten an den Maschinen oder am Computer. Der Raum war hell, recht sauber und sehr gut mit dem erforderlichen technischen Equipment ausgestattet (was deshalb notwendig ist, weil es sich auch um einen Prüfbetrieb handelt).

Drei TeilnehmerInnen in diesem Kurs waren über 40 Jahre alt, die TrainerInnen waren zwischen 45 und 65. Auch ein bereits pensionierter Herr arbeitete dort als Trainer. (Die Rekrutierung neuer TrainerInnen erfolgt meist über Empfehlung; Voraussetzungen sind die Meisterprüfung und das Absolvieren einer internen Ausbildung zur ErwachsenenbildnerIn.)

Aus den informellen Gesprächen mit den drei FachtrainerInnen gingen die folgenden Informationen hervor: Es kommen immer wieder ältere TeilnehmerInnen. Je nach Gruppe variiert die Bedeutung des Begriffes »Älter«. Im beobachteten Kurs bedeutet »Älter« ab Mitte 30, Anfang 40. Meist ist der Austausch zwischen Alt und Jung gut; zum Teil entwickeln sich private Freundschaften. Teamarbeit ist wichtig; sie entwickelt sich im Verlauf des Kurses.

Ältere haben mehr Praxiserfahrungen, tun sich jedoch in der Theorie oft schwer. Das fachliche, theoretische Verstehen von Abläufen, die Maschinen übernehmen, ist auch bei computergesteuerten Prozessen notwendig und in den Kursinhalten daher nicht vernachlässigbar. Jüngere sind am PC meist sehr gut; Ältere haben dabei häufig Probleme, zum Teil aufgrund einer persönlichen Scheu davor. Als Begründung dient u.a., dass die Computerisierung den Menschen die Arbeit wegnehme. Die TrainerInnen sehen in diesem Zwiespalt ein temporäres Problem, das nur wenige, noch im Arbeitsprozess integrierte Generationen betrifft.

Erfahrung zählt sehr wohl. Firmen erkennen dies heute; der Wert älterer MitarbeiterInnen ändert sich, sofern das fachliche Potenzial gegeben ist – wenngleich diese Entwicklung langsam vor sich geht. Frauen nehmen nur vereinzelt an diesem Kurs teil – meist, wenn sie aus einem Familienbetrieb kommen. Im Allgemeinen gibt es große Verunsicherungen, wenn sich

Berufsbezeichnungen ändern, denn man kann sich nichts darunter vorstellen (Ein Beispiel ist der Begriff MechatronikerIn[92]).

Unterrichtsbeobachtung 2 (Meisterschule für Metalltechnik, WIFI Graz, Theorie)

Diese Kurseinheit dauert normalerweise zwei Mal 50 Minuten und danach 20 Minuten Pause, was aber flexibel gehandhabt wird. So werden Pausen bevorzugt nach Themenblöcken eingelegt bzw. sobald die Ermüdung der TeilnehmerInnen offensichtlich ist und deren Konzentration nachlässt. Die TrainerInnen, die in diesem Kurs theoretische Fächer unterrichten, sind alle auch selbst PraktikerInnen und viele Jahre in Gewerbebetrieben beschäftigt bzw. besitzen sie selbst.

Die beobachtete Theorie-Einheit wurde in einem hellen Raum mit großen Arbeitstischen, gepolsterten Stühlen, Garderobe u.ä. abgehalten. Die Raumausstattung war ausgezeichnet: Zur Verfügung standen außer einer Tafel ein Overhead-Projektor, PC und Beamer sowie Flipchart und Pinwand. Darüber hinaus konnten die TeilnehmerInnen ein Skriptum benützen, das sehr übersichtlich gestaltet war, mit wenigen Informationen pro Seite, die gut verteilt waren und viel Platz für Ergänzungen ließen.

Der Stundenaufbau ließ sich in folgende Phasen untergliedern: Anwesenheitsüberprüfung, Wiederholung der Inhalte der vorigen Stunde (Thema: Beschleunigung), Neueinführung und -erarbeitung (Thema: Übersetzungen) mittels Overhead-Folie, Übung, Auflösung mit Erklärung und Diskussion, Arbeit mit dem Skriptum, Erarbeitung einer Formel, Ergänzung der Arbeitsunterlagen mit eigenen Anmerkungen und Anwendung des Gelernten an zwei Beispielen.

Im Detail wurden folgende Beobachtungen gemacht: Die gesamte Unterrichtseinheit wurde mit permanentem Praxisbezug durchgeführt. Zunächst wurden Beispiele zum Erarbeiten gemeinsam durchgegangen; jeweils die halbe Gruppe oder eine Sitzreihe wurde zur Wiederholung befragt, d.h., zunächst wurden keine Einzelpersonen aufgerufen, sondern die Problemstellung an die Gruppe gerichtet. Die Atmosphäre war locker und ungezwungen mit regem Besprechen.

Beim Wiederholen der vorangegangenen Einheit zeigten sich die höchst unterschiedlichen Vorkenntnisse der TeilnehmerInnen in Bezug auf Formeln u.ä. Die Erklärungen des Trainers/ der Trainerin zum neu zu erarbeitenden Themengebiet waren durch die Beispiele aus der Praxis sehr verständlich und logisch. »Eselsbrücken« zum leichteren Merken wurden angeboten. Rückfragen an TeilnehmerInnen (persönliche Ansprache einzelner TeilnehmerInnen) resultierten häufig in unkonzentrierten, falschen Antworten; das theoretische Verständnis schien vielen zu fehlen. Der/Die TrainerIn versuchte durch Praxisbeispiele die Logik nachvollziehbar zu machen.

92 MechatronikerIn: Der Begriff stammt aus der Kombination der Termini »Mechanik« und »Elektronik«. Das Berufsbild wird komplettiert mit Kenntnissen aus Steuerungs- und Informationstechnik sowie einem umfangreichen Wissen in Metalltechnik, Pneumatik und Hydraulik. Einsatzfelder für MechatronikerInnen sind Maschinen- und Anlagenbau, Wartung und Instandhaltung. MechatronikerInnen besitzen ein vielfältiges Know-how, das beispielsweise in folgenden Branchen benötigt wird: Stahl-, Elektro-, Autoindustrie und Zulieferer, (Elektro-)Maschinen- und Anlagenbau, Automatisierung sowie in verschiedenen Handwerksbranchen, z.B. auch Medizingerätetechnik oder Büro- und EDV-Systemtechnik.

Eine weitere Wiederholungsrunde offenbarte Lernwiderstände bei manchen TeilnehmerInnen; sie waren nicht in der Lage den Erklärungen zu folgen, allerdings auch von Beginn an unkonzentriert und zuweilen störend. Der / Die TrainerIn wies auf Konsequenzen bei der Arbeit in der Praxis hin, wenn bei Berechnungen Fehler unterlaufen sollten bzw. Prinzipien nicht verstanden wurden.

Die Übungsbeispiele wurden von den TeilnehmerInnen selbständig gelöst und dann gemeinsam verglichen. Auffällig war eine zu bewältigende Aufgabe – eine Textrechnung: Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen schaffte es nicht, die gestellte Aufgabe bis zum Ende der veranschlagten Zeit zu lösen; viele hatten das anzuwendende Prinzip nicht verstanden oder konnten den Text nicht in eine Skizze und Rechnung umsetzen. Interessant war in Bezug darauf die Information des Trainers / der Trainerin, dass dieses Wissen für keine der TeilnehmerInnen neu sei. Das Stoffgebiet war bereits in der Berufsschule durchgenommen worden, nur herrschte nun eine andere Interessenslage der TeilnehmerInnen: Bislang mussten sie im Betrieb keine Verantwortung übernehmen. Als ArbeiterIn übernahm sie oder er lediglich eine Maßangabe zur Fertigung und musste sich nicht damit beschäftigen, wie diese zustande gekommen war. Nach dieser Ausbildung änderten sich die Arbeitsbedingungen für die TeilnehmerInnen. Sie würden für Lehrlinge zuständig, in höheren Positionen tätig und somit für den Betrieb verantwortlich sein, d.h., sie würden diejenigen sein, die Maßangaben lieferten.

In den informellen Gesprächen mit dem / der TrainerIn und einigen TeilnehmerInnen kamen folgende Themen zur Sprache: Ältere tun sich in theoretischen Fächern oft schwer; vor allem im mathematisch-physikalischen Bereich bzw. was Logik angeht. In diesen Bereichen kommt es oft zu großen Lernwiderständen – so werden etwa Teilbereiche für die Prüfung nicht gelernt (v. a. wenn der / die TeilnehmerIn annimmt, dass sie oder er diesen Teilbereich in der Praxis nicht benötigt) und das Durchfallen riskiert. Viele TeilnehmerInnen sind teilweise bis zu 25 Jahre vom schulischen Lernen entfernt. Seit der Berufsschule sind die meisten kein theoretisches Lernen mehr gewohnt, und dort wurde es oft nicht besonders ernst genommen. Hingewiesen wird auch auf das ständige Steigen der Anforderungen an Fachkräfte in Metallberufen, die ein umfangreiches Wissen aus verwandten Bereichen besitzen müssen.

Unterrichtsbeobachtung 3 (CNC-Kurs, SZF Fohnsdorf, Praxis)

In der auf dem letzten Stand ausgerüsteten Werkstatt – in einem offen gestalteten Teil des Schulungszentrums untergebracht – herrschte ein angenehmes und offenes Gesprächsklima, sowohl mit TrainerInnen als auch unter den TeilnehmerInnen. Die Gruppe war altersmäßig durchmischt, mit etwa sechs Leuten über 40. Auch hier ergab sich die Gelegenheit mit den TrainerInnen zu sprechen, was zu folgenden Informationen führte: Der Kursaufbau im praktischen Bereich stellt sich wie folgt dar: Zunächst steht die Grundlagenvermittlung im Zentrum. Maschinen werden einzeln erklärt. Das Kurssystem ist modular (z.B. Grundlagen, Programme anwenden, Programmieren, Projektmodul mit Zeichnung und Fertigung), d.h., die TeilnehmerInnen durchlaufen unterschiedliche Phasen, die inhaltlich aufeinander aufbauend sind.

Wirtschaftsnahes Ausbilden bedeutet im CNC-Trainingsbereich, dass Werkstücke, die es in der Praxis tatsächlich gibt, hergestellt werden können. D.h., durch praktisches Üben erfahren die TeilnehmerInnen, wie Ergebnisse erzielbar sind. Dieses Wissen kann später bei einer Anstellung im Beruf umgesetzt werden. Die Ausbildungsdauer ist je nach Vorkenntnissen flexibel, ebenso die Zertifizierung; so können die von der Firma der gesandten TeilnehmerInnen gewünschten Inhalte auf dem Zeugnis ausgewiesen werden.

Als Hilfestellung wird ein Skriptum zur Maschinenverwendung angeboten, das auf Anregung der TeilnehmerInnen ausgearbeitet worden ist; die Abschlussprüfung erfolgt jedoch lediglich praktisch. Ob jemand selbstgesteuert lernt, ist nach Ansicht der PraxistrainerInnen typabhängig, nicht altersbedingt. Die Erfahrung zeigt, dass eine Mischung aus Theorie und Praxis optimal ist. Dass die TeilnehmerInnen das Gelernte verstehen, wird in der Anwendung und an den von ihnen gestellten Fragen sichtbar. Es gibt auch eine jährliche TeilnehmerInnen-Evaluierung der Kurse, aus der Vorschläge, wie z. B.das erwähnte Skriptum, aufgegriffen und realisiert werden. Die größten Unterschiede bezüglich der Motivation gibt es in der Gruppe der jüngeren TeilnehmerInnen, von denen einige sehr, andere hingegen absolut nicht interessiert sind. Ältere TeilnehmerInnen in der Höherqualifizierung tun sich leichter als jene in der Basisqualifizierung, da bei Höherqualifizierten die Bereitschaft zur Weiterbildung eher eine Selbstverständlichkeit ist und das Verständnis des Lebenslangen Lernens als Notwendigkeit für beruflichen Erfolg also bereits implementiert ist.

Der FacharbeiterInnenmangel führt dazu, dass hochqualifizierte Ältere Arbeiten machen müssten, die Jüngere übernehmen sollten; das betrifft offenbar höher- und niedrigerqualifizierte Tätigkeiten gleichermaßen. Qualifizierungen für AnfängerInnen fehlen häufig und werden den außerordentlich umfangreichen Anforderungsprofilen in der Metallbranche nicht gerecht. Vor diesem Hintergrund entsteht die Forderung danach, dass die Wirtschaft mehr Verantwortung für die Ausbildung übernehmen müsste und die Betriebe ihre Lehrlinge auch tatsächlich ausbilden und nicht nur zu unqualifizierten Hilfstätigkeiten heranziehen sollten.

Die TrainerInnen sind sehr motiviert; es gibt jährliche TrainerInnenklausuren, bei denen neue Ideen und Verbesserungsvorschläge erarbeitet werden (Zitat: *»Stillstand ist der Tod.«*). Der Besuch eines Erwachsenenbildungslehrganges ist als TrainerIn verpflichtend. Gearbeitet wird mit den neuesten Maschinen und Software-Versionen. So wird das Wissen aktuell gehalten und kann auch vermittelt werden. Messebesuche und Praktika in Firmen sowie hausinterne Fortbildungen gehören zum jährlichen Standard-Weiterbildungsprogramm für TrainerInnen.

Unterrichtsbeobachtung 4 (CAD-Kurs, SZF Fohnsdorf, Praxis)

Die fünfzigminütigen Unterrichts- und Übungseinheiten in dem hellen, freundlich gestalteten Trainingsraum wurden jeweils durch zehnminütige Pausen unterbrochen. Für jeden / jede TeilnehmerIn stand ein eigener PC zum Arbeiten zur Verfügung. Der Kursaufbau erfolgte in den Schritten Vorzeigen – Fragen – selbst Üben. Bei Schwierigkeiten sollten zunächst die KollegInnen gefragt werden, um Austausch und Kommunikation sowie das fachliche Know-how zu

fördern. (Den Abschluss des Kurses bildet eine Prüfung mit Referat; ein Element des Lehrganges ist auch Englisch, das gemäß den Vorkenntnissen der TeilnehmerInnen auf unterschiedlichen Niveaus angeboten wird; Fortgeschrittene lernen Technisches Englisch.)

Generell war die Motivation in diesem Kurs nach Auskunft des Trainers / der Trainerin hoch, da bereits alle TeilnehmerInnen auf diesem Gebiet Arbeitserfahrung hatten und es sich um eine Höherqualifizierung handelte. (In solchen Kursen ist die Lernbereitschaft hoch, da mit dem Absolvieren des Kurses ein beruflicher Aufstieg bzw. Einstieg in eine höhere Position erhofft wird.) Dadurch war das Durschnittsalter der KursbesucherInnen auch höher; sieben waren über 40 Jahre alt. Die meisten TeilnehmerInnen wurden von Firmen oder dem Arbeitsmarktservice geschickt.

Privatpersonen nehmen nur selten teil, da der 25-Wochen-Kurs einerseits zu teuer ist und InteressentInnen andererseits vor das Problem stellt, den Kurs mit einer Berufstätigkeit zeitlich zu koordinieren. Firmen nutzen aufgrund der aktuellen wirtschaftlichen Situation vermehrt das Modell der Bildungkarenz; es ist eine Tendenz zum Outsourcing von Höherqualifizierungen an Schulungszentren beobachtbar.

Kurzzusammenfassung der Hospitationsbeobachtungen

Die Bedeutung der Begriffskombination »Ältere TeilnehmerIn« variiert entsprechend dem jeweiligen Kurs. Häufig geht es dabei weniger um das tatsächliche Alter, sondern darum, wie lange die KursbesucherIn bereits vom Lernen generell entfernt ist – was auf ihr berufliches Aufgabengebiet und die Notwendigkeit zur Weiterbildungen in selbigem ankommt.

Die Motivation ist in jenen Kursfächern geringer, die in der eigenen Arbeit (bislang) nicht benötigt wurden. Hier treten oft Lernbarrieren zutage, so vor allem, wenn das betroffene Fach auch nicht zum zukünftigen Verantwortungsbereich der TeilnehmerInnen zählen wird. Je besser die KursteilnehmerInnen ausgebildet sind, desto höher ist die Bereitschaft zur Weiterbildung – dies ist vom Alter völlig unabhängig. Ältere TeilnehmerInnen haben in theoretischen Fächern eher Schwierigkeiten als in praktischen, in denen sie auf ihre Arbeitserfahrungen zurückgreifen können. Der Praxisbezug ist auch in der Theorie unbedingt notwendig, um Prinzipien anschaulich zu machen und die Sinnhaftigkeit des Lernens derselben zu untermauern.

Ob jemand selbstgesteuert lernt, ist eher eine Typfrage als eine des Alters. Häufig spielt dabei eine Rolle, ob der / die TeilnehmerIn früher eingelernte, jahrelang praktizierte Lernmuster erweitern kann und möchte. Der Frauenanteil ist in den vom Arbeitsmarktservice geförderten Kursen höher; besonders wo es um Arbeit am PC geht, ist der Frauenanteil auch in (metall-) technischen Ausbildungen und Höherqualifizierungen langsam im Steigen begriffen.

Die Praxis- / Werkstättenarbeit unterscheidet sich in den beobachteten Institutionen höchstens in der geringeren Motivation mancher TeilnehmerInnen (aufgrund deren Verpflichtung zum Kursbesuch), aber nicht in der Methode: Der Zugang ist individuell; Beratung und Begleitung erfolgen nach einer Einführungsphase nach Bedarf. Generell kann zusammengefasst werden, dass in den beobachteten Unterrichtseinheiten großer Wert auf individuelle Betreuung gelegt wurde und dass versucht wurde, die Einzelperson entsprechend ihrer Vorkenntnisse und Lerneigenschaften zu fördern. Bei einem solchen Zugang darf nicht außer Acht gelassen werden,

dass Planungs- und Organisationsaufwand ausgesprochen hoch und ressourcenintensiv (beispielsweise an Maschinen und Personal) ist.

3.2 Zusammenführung und Interpretation der Studienergebnisse sowie Konsequenzen für die Trainingspraxis

Dieser Abschnitt verdichtet die oben angeführten Ergebnisse aus ExpertInnen-Interviews, Fragebögen, Hospitationen und Gedankennotizen, erweitert durch Interpretationen hinsichtlich der Forschungsfragen

- Wie wird qualifiziert?
- Auf welche Besonderheiten ist in Ausbildungen und Höherqualifizierungen mit älteren TeilnehmerInnen zu achten?

TrainerInnen sind sich der Heterogenität der Gruppen, in denen sie arbeiten, bewusst und begrüßen diese durchwegs. Diese Heterogenität kommt sowohl durch Altersunterschiede und Geschlecht als auch durch verschiedene Vorkenntnisse und Erfahrungen der TeilnehmerInnen zum Ausdruck. In der Trainingspraxis hängt es von der jeweiligen Bildungseinrichtung ab, welche pädagogische Linie wie stark forciert wird. Während in manchen die (Bereichs-)Leitung wenig Einfluss auf die methodische Gestaltung einzelner Module oder Fächer nimmt und dem/der TrainerIn dabei weitgehend freie Hand lässt, verankern andere auch methodisch-didaktische Prinzipien wie selbstgesteuertes Lernen quasi in ihrem Leitbild; diese kommen als Top-down-Strategie zur Anwendung, was nicht bedeutet, dass die TrainerInnen innerhalb des gegebenen Rahmens nicht immer noch einen großen methodischen Handlungsspielraum hätten. Ältere TeilnehmerInnen sind häufig nur ein Thema am Rande. Dies hat unterschiedliche Gründe:

- TrainerInnen und Institutionen, die Heterogenität gewohnt sind und begrüßen, benötigen keine Sonderklassifizierung für ältere Lernende und lehnen diese eher ab, um nicht zu stigmatisieren.
- Der Altersbegriff ist oft mit Fördermaßnahmen für Arbeitsuchende verbunden, während es nach der Praxiserfahrung der TrainerInnen weniger um das Alter, sondern um die Motivation und Begeisterungsfähigkeit geht, etwas Neues lernen zu wollen.
- In TrainerInnen-Kursen wird meist nicht spezifisch auf die Lernbedürfnisse Älterer eingegangen. Schlussfolgernd könnte man annehmen, diese Zielgruppe ist (noch) nicht soweit in Ausbildungen und Höherqualifizierungen in der Metallbranche (und entsprechend nicht im Bewusstsein der Institutionen – mit Ausnahme speziell konzipierter Maßnahmen für Arbeitsuchende ab 45) vertreten, dass man sich in TrainerInnen-Lehrgängen mit ihr beschäftigen müsste.
- Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Begriffspaarungen »Ältere KursteilnehmerInnen« sowie »Ältere ArbeitnehmerInnen« sehr wohl verwendet werden, wenngleich eher im institutionellen Kontext als unter den TrainerInnen. Dennoch ist vielfältigstes

methodisch-didaktisches Wissen notwendig – weniger um die Heterogenität bewältigen, sondern eher um individualisiertes Lernen fördern zu können. Dementsprechend wird in den beobachteten Trainings eine große Methodenvielfalt eingesetzt.

In der Methodenanwendung wird – unabhängig vom Alter – generell darauf Wert gelegt, möglichst praktisch zu arbeiten, d.h.:

- Auch Theorie-Einheiten nach Möglichkeit direkt an einer Maschine abzuhalten, um sofort den Praxisnutzen demonstrieren zu können.
- Dennoch lassen sich Theorie-Einheiten (häufig mit frontalem Input und in geblockter Form) nicht völlig ausschließen – und da treten die deutlichsten Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen zu Tage: Aus Gesprächen mit TeilnehmerInnen geht hervor, dass Lernferne (was zum Teil mit dem eigenen Alter begründet wird) und (vermutete) Praxisirrelevanz große Hemmnisse auf dem Weg zum Lernerfolg darstellen.
- Kursrahmen, die einzelne Fächer blockweise bündeln, erfordern von den TeilnehmerInnen ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit und Verständnis für die Materie. Nicht selten haben die Lernenden hier die größten Schwierigkeiten, zumal mehrere Stunden am Stück frontal (wenngleich mit medialer Aufbereitung) an komplexen Inhalten gearbeitet wird. In dieser Form werden Inhalte auch überwiegend vorgetragen und nicht in Form von selbständig zu erarbeitenden Aufgaben angeboten (abgesehen von Übungsbeispielen im Anschluss an Erklärungen). Gründe dafür mögen fehlende Zeitressourcen innerhalb der Kurse oder negative Erfahrungen der TrainerInnen mit selbstgesteuertem Lernen (oder der fehlenden Lernkompetenz der TeilnehmerInnen) auf diesen Gebieten sein. Generell stellt sich hier die Frage der Sinnhaftigkeit und Nachhaltigkeit dermaßen geballter inhaltlicher Vermittlung, wenngleich natürlich klar ist, dass der Grund dafür eine möglichst knapp kalkulierte Kursdauer ist.
- Während in manchen Kursen Diskussion und Reflexion Platz eingeräumt wird, ist in anderen, straff organisierten, wenig Raum dafür. Bis auf die durch die Bildungsinstitution vorgeschriebenen Richtlinien bezüglich Evaluation liegt es an den TrainerInnen selbst, Methoden einzusetzen, die dies möglich und das eigene Lernen zum Thema machen. Angesichts der inhaltlichen Fülle vieler Kurse ist jedoch zu bezweifeln, dass innerhalb des gesteckten Zeitrahmens das Lernen der TeilnehmerInnen reflektiert wird. In diesem Punkt unterscheiden sich Kurse, die vom AMS (mit)getragen werden besonders von anderen Angeboten, in denen das am häufigsten angestrebte Ziel eine fachliche Höherqualifizierung, also der Erwerb eines anerkannten Zertifikates, Zeugnisses o.ä. ist.
- Die eben angeführte Differenzierung scheint sich auch bis in die Methodenanwendung im inhaltlichen Bereich fortzusetzen: So halten Formen wie selbstgesteuertes Lernen (teils aufgrund anderer zeitlicher Möglichkeiten, teils durch Bekenntnisse zu individualisierterem Vorgehen innerhalb der Institution bzw. des Kursrahmens) wesentlich häufiger Einzug in Schulungszentren und Angebote, die in Verbindung mit dem AMS stehen. Ein wenig entsteht der Eindruck, dass sich Bildungsinstitutionen in Kursen, die von den TeilnehmerInnen selbst oder einer Firma finanziert werden, nicht trauen, mehr vom verschulten System abzugehen,

um quasi »maximale Leistung für das bezahlte Geld« zu liefern, was (zumindest in vielen Theorie-Einheiten) eine hohe TrainerInnen-Zentriertheit bedeutet.
- Generell kann jedoch gesagt werden, dass unter den TrainerInnen großes Engagement herrscht, die vielfältigen und komplexen Kursinhalte in methodisch abwechslungsreicher und ansprechender Form zu gestalten, um die verschiedenen Sinne und unterschiedliche Lerntypen anzusprechen.

In den unterschiedlichen Kursen werden die TeilnehmerInnen mit einer umfangreichen Methodenkompetenz ausgestattet:
- Hervorzuheben sind dabei die Bemühungen vieler TrainerInnen, selbstgesteuertes Lernen im Sinne eines Einforderns von Verantwortung für das eigene Lernen zu forcieren.
- Sofern eine solche Bewusstmachung ein Ziel der Bildungsinstitution bzw. des Trainers / der Trainerin für den jeweiligen Kurs darstellt, profitieren die TeilnehmerInnen dadurch, dass sie Wissen und Reflexion über das persönliche Lernen erlangen, was neue Perspektiven eröffnet und ein effektiveres Vorgehen in der Aneignung neuer Inhalte ermöglicht – mögen diese nun aus privatem oder beruflichem Interesse erfolgen.
- In diesem Sinne leisten die Trainings einen wichtigen Beitrag, Lebenslanges Lernen als Notwendigkeit, aber auch als Schlüssel für (zukünftige) berufliche Erfolge anzuerkennen.
- Die oben geübte Kritik an allzu verschulten Vermittlungsformen in Theorieblöcken setzt sich hier fort, da der Zugewinn in punkto Lernkompetenz vergleichsweise gering ausfällt, wenn hauptsächlich vorgetragen wird. Dennoch muss auch diesbezüglich relativiert werden, zumal der Großteil der Informationen aus Interviews, Fragebögen und Beobachtungen widerspiegelt, dass der Stellenwert von individuellem, eigenverantwortlichem Lernen bei Bildungsinstitutionen und TrainerInnen erkannt wird und entsprechende Lernangebote und Lernszenarien im Steigen begriffen sind.

Aus den beiden oben ausgeführten Bereichen Methoden und Methodenkompetenz geht bereits deutlich hervor, dass von Seiten der Bildungsinstitutionen und TrainerInnen vermehrt eine Entwicklung hin zu selbstgesteuertem Lernen angestrebt wird. Damit verbunden sind außerdem folgende Intentionen:

Kursunterlagen und Kursumgebung möglichst ansprechend und lernerInnengerecht adaptieren

Die TrainerInnen an den untersuchten Bildungsinstitutionen finden zumeist sehr gute Arbeitsbedingungen vor, d.h., die Voraussetzungen, ihre methodisch-didaktischen Konzepte umzusetzen, sind gegeben, was die Ausstattung mit Medien, PCs o.ä. betrifft. Werden Schwachpunkte lokalisiert, erfolgen gemeinsam mit der (Bereichs-)Leitung eine Analyse und Lösung des Problems (zum Beispiel, wenn sich die Anordnung von Maschinen in der Werkstatt als nicht effizient erweist und lange Wege notwendig macht oder die Lärmbelastung zu hoch ist). Auch auf die Möblierung wird großer Wert gelegt; sie soll nicht nur funktionell sondern auch ansprechend

für die KursteilnehmerInnen sein. Entsprechendes Equipment unterstützt auch selbstgesteuertes Lernen, wenn Verstellen und flexibles Anordnen des Mobiliars möglich und Ruhezonen sowie Lerninseln mit relativ geringem Aufwand herstellbar sind.

In Richtung eigenverantwortliches Lernen geht auch die Gestaltung von Kursunterlagen, die den TeilnehmerInnen als Ausgangspunkt für ihre Aufgabenstellungen (etwa mit Leittexten und Fragen dazu) oder als Referenzmaterialien (Erklärungen, Anwendungsbeispiele, Nachschlagewerk-Funktion) dienen. Auch in Fachrichtungen, die lange ohne schriftliche Unterlagen gearbeitet haben, wird es mehr und mehr Usus, Skripten zu entwickeln, die die häufig komplizierten Abläufe in Form von Skizzen oder Fotos visualisieren, um den Lernenden die Gelegenheit zu geben, die Inhalte selbständig zu bearbeiten und zu wiederholen. Fachbücher weisen zumeist eine außergewöhnliche Komplexität in Sprache und Darstellung auf und werden von den TrainerInnen für den direkten Einsatz im Kurs als ungeeignet betrachtet. Aus diesem Grund werden oft maßgeschneiderte kursbezogene Unterlagen erstellt, die das Notwendigste zusammenfassen. Einige enthalten auch weiterführende Verweise; bei besonderem Interesse sind die TrainerInnen AnsprechpartnerInnen für geeignete vertiefende Fachliteratur. Ein besonders hervorzuhebender Aspekt ist dabei die Bemühung, schriftliche Unterlagen in verschiedene Sprachen zu übersetzen, um TeilnehmerInnen nicht deutscher Muttersprache den inhaltlichen Zugang zur Materie zu erleichtern und Sprachbarrieren auf fachlichem Gebiet entgegenzuwirken.

E-Learning-Angebote ausbauen

In Fachrichtungen oder Teilbereichen, in denen es sinnvoll erscheint, wird der Einsatz von E-Learning-Strukturen vermehrt betrieben. Die individuelle Handhabbarkeit dieser Instrumente ermöglicht eine größere Unabhängigkeit in der Selbstorganisation der Lernenden. Wenngleich Kurse vielfach noch so aufgebaut sind, dass die Computernutzung lediglich am Veranstaltungsort gewährleistet ist, denkt man durch das Verleihen von Laptops u.ä. bereits über die örtliche Auslagerung der Bildungsaktivitäten und somit über größtmögliche Flexibilität für die Lernenden nach. Dies betrifft vorwiegend theoretische Hintergründe oder planende Aufgabenstellungen sowie Simulationen am Computer, die die TeilnehmerInnen selbständig bearbeiten; in Bezug auf Praxis-Einheiten ist klar, dass Präsenzphasen unerlässlich sind, da ja an Maschinen gearbeitet wird und Werkstücke hergestellt werden. Zur Rückkoppelung an den jeweiligen Kurs finden natürlich auch auf theoretischen, selbst zu erarbeitenden Gebieten stets gemeinsame Reflexionen statt.

Die Beratungs- und Coachingleistungen verbessern

Gerade im Hinblick auf die erforderlichen Kompetenzen, die für selbstgesteuertes Lernen notwendig sind, entwickelt sich die Rolle der TrainerInnen. Diese übernehmen vermehrt Beratungsfunktionen, einerseits wie gehabt bezüglich fachlicher Fragestellungen, andererseits, wenn es um die Begleitung der TeilnehmerInnen in deren persönlichen Lernprozessen geht. Ein Hauptaufgabengebiet betrifft dabei die Anleitung zur Entwicklung der erforderlichen Methodenkompetenz, aber auch der Reflexionsfähigkeit der TeilnehmerInnen. Häufig müssen TrainerInnen ihre Aufgaben im Kurs genau darlegen und abklären, welcher Art ihre Tätigkeit darin

ist, um den Lernenden ihre persönliche Verantwortung zu verdeutlichen. Von den TrainerInnen ist hier großes Einfühlungsvermögen gefordert, besonders dann, wenn sich TeilnehmerInnen anfänglich nicht mit selbstgesteuertem Lernen zurechtfinden.

Gendergerechte Methodik einsetzen

Mit dem steigenden Frauenanteil in Metallberufen sollten sich TrainerInnen vermehrt mit der Genderthematik auseinandersetzen, zumal es für Frauen aus diversen, bereits erläuterten Gründen (familiäre, betriebliche, kollegiale Vorbehalte u.ä.) nach wie vor schwierig ist, in (ehemaligen) Männerdomänen Fuß zu fassen. Während die befragten Bildungsinstitutionen Gender Mainstreaming in ihren Leitbildern verankert haben, gehen bei den TrainerInnen die Vorstellungen zu Definition und Wichtigkeit auseinander. Aus diesem Grund legen die Institutionen Wert auf interne Schulungen, um gesellschaftliche und historische Entwicklungen bewusst zu machen und die Potenziale gendergerechter Methodik mit der Zielsetzung, Wegbereiter optimaler Lernerfolge zu sein, auszuschöpfen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Bildungsinstitutionen und TrainerInnen selbstgesteuertem Lernen vermehrt Platz in Ausbildungen und Höherqualifizierungen einräumen, aus Kosten- und Platzgründen sowie aus Gründen der Zertifizierungen (Prüfungsvorschriften) jedoch einen gewissen Rahmen nicht durchbrechen (können). D.h., das Vermitteln der Kursinhalte ist nach wie vor stark gelenkt, wenngleich man sich bemüht, innerhalb der oben erwähnten Einschränkungen individuelle Entwicklungen zu ermöglichen und zu fördern. Die verstärkte Nutzung von Internet und anderen modernen Kommunikationstechnologien eröffnet zukünftig weitere Perspektiven für flexibles Lernen; wo jedoch die Notwendigkeit besteht, an Maschinen zu arbeiten und zu trainieren, bleiben Bildungsinstitutionen die erste Anlaufstelle für Lernende.

3.2.1 Problemfelder in der Praxis

Im Vergleich zu der von Arnold / Gómez Tutor / Kammerer (2007) ausformulierten Definition des Begriffes »selbstgesteuertes Lernen«, der bereits in Kapitel 1.3.2 erläutert wurde, die insbesondere auf den Lernprozess und das Ausmaß der Selbststeuerung abzielt, lassen sich für die untersuchte Praxissituation folgende Rückschlüsse ziehen: Der Grund, warum jemand eine Ausbildung oder Höherqualifizierung absolviert, liegt oft im Lernbedarf der jeweiligen Person, d.h. der beruflichen Notwendigkeit, und nicht zwangsläufig in ihrem eigenen Interesse – dies wäre der Idealfall.

Die Möglichkeiten, den eigenen Lernprozess im Hinblick auf das angestrebte (Lern-)Ziel weitgehend selbst zu bestimmen, sind sehr beschränkt: weil nur manche Bildungsinstitutionen den entsprechenden Kurs anbieten, dieser häufig eine fixe zeitliche und inhaltliche Struktur hat, die Lernenden auf die Verwendung spezieller Maschinen angewiesen sind usw. Schlussendlich erwarten auch Unternehmen, die ihre MitarbeiterInnen bei deren Bildungsbestrebungen unter-

stützen, dass bestimmte Lernziele erreicht bzw. Kenntnisse erworben werden – d.h. Lerninhalte, (zum Teil auch) -tempo oder -ort können in der Praxis kaum selbst bestimmt werden.

Methodenkompetenz ist eine Voraussetzung um selbstorganisiert lernen zu können. Vielfach zeigt sich in der Praxis, dass durch lange Lernabstinenz oder monotone Tätigkeiten mit wenig bis keinem Entwicklungsbedarf gerade in diesem Bereich großer Nachholbedarf bei KursteilnehmerInnen besteht. D.h., sie benötigen innerhalb des Kursrahmens Training und Hilfestellung, um den eigenen Lernprozess besser verstehen und gestalten zu können.

Um den Lernprozess auf seinen Erfolg hin und Learning Outcomes in Bezug auf Praxistransfer selbst zu bewerten, wie der letzte Punkt der Begriffsdefinition von Arnold et al. (2007) vorsieht, benötigen die Lernenden Reflexionskompetenz, die ebenfalls bewusst gemacht und trainiert werden muss; d.h. – auch die oben ausgeführten Punkte inkludierend –, die Voraussetzungen, die jemand für die Umsetzung von selbstgesteuertem Lernen mitbringen muss, sind dermaßen komplex, dass diese für Menschen, die nur wenige oder gar keine Lernstrukturen und Lernwege kennen, ohne Anleitung und entsprechendes Methodenkompetenztraining nicht umsetzbar sind. Dies haben auch Bildungsinstitutionen erkannt, die beginnen, Teilaspekte selbstgesteuerten Lernens in ihre Angebote einfließen zu lassen. Dort werden entsprechende Lerntrainings angeboten, vor allem aber auch Coaching durch die TrainerInnen.

Der oben erwähnten Begriffsdefinition für selbstgesteuertes Lernen entspricht dies natürlich noch nicht, allerdings scheint sich auch in Institutionen mit beruflichen Bildungsangeboten ein Paradigmenwechsel von »Erzeugungs-« zu »Ermöglichungsdidaktik«, wie Arnold / Gómez Tutor ihn bezeichnen (vgl. Arnold / Gómez Tutor 2007), zu vollziehen.

Bezug nehmend auf die Organisation selbstgesteuerten Lernens ist festzuhalten, dass eine gewisse Struktur gegeben sein muss – Räume, Personal, Zeit, also externe Faktoren, die das Lernen ermöglichen. In Bildungszentren und eventuell auch in manchen Großbetrieben sind diese Bedingungen meist vorhanden; in Klein- und Mittelbetrieben ist dies aufgrund fehlender Voraussetzungen schwieriger; dasselbe gilt, einen Schritt davor, auch für die Bildungsberatung, die für KMU extern angesiedelt häufig ökonomischer ist. Das AMS Österreich bietet Informationen und Unterstützung bezüglich Qualifizierung und Aufbau von Qualifizierungsverbünden an.[93]

3.2.2 Prinzipien einer effizienten Methodenfindung

Dieses Kapitel behandelt die Grundprinzipien, die, gestützt durch die Ergebnisse der Erhebungen, als Vorbedingungen sowohl zur Methodenfindung als auch zur Entwicklung eines entsprechenden effizienten Instrumentes in Betracht gezogen werden können. Diese Überlegungen beziehen sich einerseits auf die Beachtung der individuellen Lernenden, andererseits auf das methodische Vorgehen in der Kursgestaltung. Zusammengefasst werden können diese

93 www.ams.at/sfu/20876.html [abgerufen am 10.12.2009]: Die Informationsseite »Angebote für Unternehmen« des AMS Österreich listet Angebote und Formen der Unterstützung bezüglich MitarbeiterInnen-Qualifikationen auf.

Kernelemente unter dem Sammelbegriff **ZIELE**, einem Akrostychon[94], das einige wichtige Punkte in diesem Kürzel vereint. Die Reihenfolge ist dabei weniger maßgeblich als der Einbezug der verschiedenen Bereiche:

- **Z**ielorientierung
- **I**ndividualisierung
- **E**rfahrung
- **L**ernkompetenz und -erfolg
- **E**ffektivität

Zielorientierung: Damit ist eine Orientierung an der Zielsetzung eines Kurses oder Faches gemeint – in Bezug auf Kompetenzen, die die TeilnehmerInnen im Zuge der Ausbildung oder Höherqualifizierung erwerben, erweitern oder professionalisieren können sollen. Dementsprechend geht die anschließende Diskussion eines möglichen Modells zur effizienten Methodenfindung von Ziel- bzw. Kompetenzorientierung als Hauptkriterium aus.

Individualisierung: Dieser Begriff umfasst die Forderung, die Individualität der einzelnen Lernenden (in Bezug auf die Lebens- und Berufssituation, das Lernen, den Wissensstand auf dem entsprechenden Gebiet u.ä.) zu akzeptieren und dementsprechend auch Angebote in den Kursen unterschiedlich zu gestalten.

Erfahrung: Erfahrung inkludiert ebenfalls mehrere Betrachtungsperspektiven. An dieser Stelle bezieht sie sich einerseits auf jene der TeilnehmerInnen und die Wertschätzung derselben, andererseits geht es auch um die praktische Anwendung jenes Erfahrungswissens, das TrainerInnen im Zuge ihrer Laufbahn gesammelt haben und das sie die anderen genannten Elemente erst praktisch umsetzen lässt.

Lernkompetenz und Lernerfolg: Diese beiden Begriffe werden als Grundkomponenten wie folgt verstanden: Lernkompetenz bezieht sich auf das Wissen um das eigene Lernen der TeilnehmerInnen, d.h. die individuelle Methodenkompetenz, das Know-how darüber, wie das eigene Lernen gelingen kann und wie die in den Kursen angewandten Methoden funktionieren.

Lernerfolg meint, dass TrainerInnen (neben Beratung, Ermutigung u.ä.) durch zielorientierten, individuellen Methodeneinsatz und gleichzeitige Vermittlung der dafür erforderlichen Kompetenzen erfolgreiches Lernen maßgeblich mitbestimmen, d.h. Lernerfolg mit ermöglichen.

Effektivität: Damit schließt sich der Kreis zur an erster Stelle genannten Zielsetzung. Die Frage ist: War der Einsatz der gewählten Methode effektiv? Oder, in anderen Worten: Wurde die Zielsetzung erreicht? Es geht darum, ob die Methodenanwendung bei den KursteilnehmerInnen zu

94 Akrostychon bezeichnet eine (Vers-)Form, bei der die Satz oder Wortanfänge hintereinander gelesen einen Sinn ergeben. Das hier verwendete Akrostychon stammt nicht aus der Sekundärliteratur, sondern ist eine problemorientierte Zusammenstellung der Autorin.

Verständnis und Problemlösung geführt hat, d.h., ob sich die Kombination von Methodenwahl und erwartetem Ergebnis als erfolgreich erwiesen hat.

Aus den Kurzerklärungen der oben genannten ZIELE-Begriffe geht deutlich hervor, dass sie sich gegenseitig bedingen und beeinflussen und in diesem Zusammenhang nicht unabhängig voneinander betrachtet werden sollten. Dies stellt gleichzeitig die Problematik in der praktischen Umsetzung dar: Die Vielschichtigkeit eines solchen Anspruchs an das Training erfordert erhebliche Ressourcen, v.a. im Kompetenzbereich der TrainerInnen; d.h. Erfahrung, Bereitschaft zur Individualisierung (und zugleich zu einem wesentlich größeren Arbeits- (d.h. Vorbereitungs-) Aufwand) und das Überdenken der Rolle als »WissensvermittlerIn«, die sich in Richtung »LernkompetenztrainerIn« entwickelt.

Als praktische Arbeitshilfe und -erleichterung erweisen sich Datenbanken, in denen nach trainingsspezifischen Themen gesucht werden kann. Sie sind wichtige, zeitsparende Ergänzungen zur Vorbereitung und Planung von Kursen. Im folgenden Kapitel wird – zusammen mit den oben angestellten Überlegungen aus dem Vorfeld – dargestellt, wie eine Methodendatenbank für die Praxis aufgebaut sein müsste, um möglichst effiziente Ergebnisse zu liefern.

3.2.3 Entwicklung eines Tools zur effizienten Methodenfindung

Ausgehend von den Ergebnissen der Studie im Rahmen dieser Arbeit stellt ein Ziel selbiger die Entwicklung eines Tools zur effizienten Methodenfindung dar. In den ExpertInnen-Interviews, Fragebögen und Beobachtungen wurde Material zur Bearbeitung dieses Vorhabens gesammelt.

Zu einer Fragestellung wie »Was macht eine erfolgreiche Methode aus?« kann es aufgrund der Individualität der Lernenden, ihres Wissensstandes, ihrer Motivation und Begleitumstände aus dem Umfeld (etwa innerhalb des Berufs- oder Familienlebens) keine pauschalierten Antworten geben. Wie aus den Erhebungen hervorging, wird soweit dies möglich ist, auf die individuelle Situation der Lernenden eingegangen, jedoch setzen zeitliche sowie strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen und Kursinhalte Grenzen, innerhalb derer das Maximum an persönlicher Gestaltung für die einzelnen Lernenden ausgeschöpft wird.

Die Arbeit von TrainerInnen kann durch die Wahl effizienter Methoden das Lernen erleichtern und dabei helfen, die KursteilnehmerInnen ihren persönlichen Lernzielen näher zu bringen. Lernziele sind jedoch nicht nur durch die individuelle Motivation (ob das nun eine berufliche Notwendigkeit ist oder das Interesse, sein Wissen auf einem Fachgebiet besonders zu vertiefen) bestimmt, sondern auch durch Inhalte, die den Rahmen von Kursen abstecken. Durch häufig zeitliche Korsette wird es besonders wichtig, innerhalb der zur Verfügung stehenden Kursdauer möglichst effizient zu arbeiten. Soll auch ein individueller Zugang darin Platz finden, sind von Seiten der TrainerInnen und Bildungsinstitutionen pädagogische sowie organisatorische Ressourcen gleichermaßen gefordert.

Aus diesem Grund ist es notwendig, die Methode nach der Zielsetzung, die verfolgt werden soll, passend auszuwählen. Bereits existierende Sammlungen und Datenbanken, wie etwa jene, die im Kapitel 1.4.1 (Methodenvielfalt: Methoden und Methodendatenbanken) beschrieben werden, beschränken sich entweder lediglich auf die Auflistung und Beschreibung von Methoden ohne computergeneriertes System mit unterschiedlichen Optionen zur raschen Auffindung einer situationsadäquaten Auswahl oder arbeiten hauptsächlich mit der Festlegung bzw. Zuweisung von Methoden für gewisse Zielgruppen, vorwiegend konzipiert für die Arbeit in Trainings mit arbeitsuchenden KlientInnen. Die Angabe der Zielgruppe kann bei der Auswahl einer Methode zwar hilfreich sein, im Normalfall ist diese jedoch für unterschiedlichste AdressatInnen adaptierbar.

In diesen einleitenden Bemerkungen werden bereits zwei Anforderungen deutlich, auf die bei der Entwicklung eines effizienten Methodentools geachtet werden muss:

a) eine zeitsparende Variante zur passgenauen Methodensuche sowie
b) ein zielorientierter Aufbau derselben.

Wenngleich noch weitere wichtige Faktoren wie Dauer, Gruppengröße, Lernumgebung, benötigtes Equipment etc. (darauf wird weiter unten noch detaillierter eingegangen) mitspielen, stellen aus Sicht der Autorin die beiden oben erwähnten Kriterien die Basis für die Anlage eines effizienten Methodentools dar und begründen damit gleichzeitig ihre Notwendigkeit und Brauchbarkeit für die Praxis.

a) Eine zeitsparende Variante zur passgenauen Methodensuche

Aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichsten Methoden ist es schwierig, den Überblick zu behalten, welche Möglichkeiten es überhaupt gibt. Eine lineare Liste gibt zwar eine gute allgemeine Übersicht, erfordert von dem / der TrainerIn jedoch ein Durchsuchen sämtlicher Vorschläge, bis etwas Passendes gefunden ist, was mit großem zeitlichen Aufwand verbunden ist. Deshalb ist es naheliegend, eine Methodendatenbank für den PC zu erstellen. Je nachdem, welcher Anbieter so ein Projekt verwirklicht, könnte es sich um eine kostenfrei zugängliche Open-Source-Quelle im Internet handeln oder BenützerInnen-Gebühren eingehoben werden. Open-Source-Quelle meint die freie (vor allem kostenfreie) Zugänglichkeit einer Datenquelle im Internet. Häufig werden solche Tools von den UserInnen erweitert oder ergänzt, wobei die Qualität der Beiträge naturgemäß sehr variiert. Alternativ dazu gäbe es die Möglichkeit, eine »wartende« Stelle (wie beispielsweise das AMS, das ja bereits über die beschriebene Methodendatenbank des AMS-Forschungsnetzwerkes verfügt[95]) zwischenzuschalten.

Die praktische Umsetzung eines solchen Methodentools gestaltet sich so, dass die TrainerInnen aus einer Vielzahl an Optionen passgenau für ihre Trainingssituation auswählen können;

95 Methodendatenbank des AMS-Forschungsnetzwerkes: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/mhb/mhbsearch.asp [abgerufen am 12.11.2009].

d.h. beim Anlegen der Datenbank wird selbige mit Informationen zu den einzelnen Optionsfeldern gefüttert, die untereinander verbunden sind, sofern das zielführend ist. Ein Beispiel: Wenn eine Methode nicht für eine Großgruppe geeignet ist, wird sie bei Wahl der Option »Großgruppe« von vornherein gar nicht als Option eingeblendet, sondern ist in diesem Fall gesperrt. Die Hauptarbeit bei der Erstellung liegt daher in der Definition der Methoden nach unterschiedlichen Kriterien. Jede einzelne Methode, die in der Datenbank aufscheinen wird, muss vorab in Bezug auf einen Kriteriensatz (das sind die Auswahloptionen, wie z.B. Gruppengröße, Dauer, Ziel u.ä.) strukturiert werden. Details zum möglichen Aufbau bzw. zu den Wahloptionen in einer effizienten Methodendatenbank folgen weiter unten.

b) Zielorientierter Aufbau einer Methodendatenbank

Wie bereits oben kurz angerissen wurde, muss nach Ansicht der Autorin von der Zielsetzung, die durch den jeweiligen Methodeneinsatz erreicht werden soll, ausgegangen werden. Das »Ziel« kann natürlich unterschiedlich definiert werden. An dieser Stelle wird vorgeschlagen, den Begriff wie folgt zu sehen:

Zielsetzung meint, welche Art von Kompetenz (definiert nach Erpenbeck, vgl. Kapitel 1.2.1.3) die Lernenden durch die Anwendung einer gewissen Methode erwerben sollen, d.h.:

- fachlich-inhaltliche Kompetenz (Beispiel: Bedienung einer Maschine erlernen);
- sozial-kommunikative Kompetenz (Beispiel: Schulung der Präsentationsfähigkeit);
- personale Kompetenz (Beispiel: Persönlichkeitsentwicklung);
- Aktivitäts- und Handlungskompetenz (Beispiel: Projekt-Simulation).

Zur Definition der vier Felder kann der bereits in Kapitel 1.2.1.3 (Fachliche, methodische, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen) vorgestellte Kompetenzatlas von Friedrich/Erpenbeck herangezogen werden (Heyse/Erpenbeck 2004, XXI); zur praktischen Umsetzung eignen sich dessen Begrifflichkeiten jedoch nur bedingt. Eine Ergänzung oder Umformulierung mancher Bereiche, beispielsweise durch Termini wie …

- Reflexionsfähigkeit (in Bezug auf die persönliche Entwicklung und den eigenen Lernfortschritt wie auch auf den Kurs bzw. Lehrgang) und
- Selbstlernfähigkeit (d.h. Entwicklung einer individuellen Lern- und Methodenkompetenz)

… wäre weniger abstrakt und übersichtlicher. Deshalb erfolgt an dieser Stelle der Vorschlag einer Auswahl/Zusammenfassung und Reduktion der 64 Kompetenzbereiche:

Personale Kompetenz	Aktivitäts- und Handlungskompetenz
Einsatz-/Verantwortungsbereitschaft **Selbst-Management** **Reflexionsfähigkeit** Kreativität Ganzheitliches Denken (**Interdisziplinarität**)	Entscheidungsfähigkeit Gestaltungswille/Initiative Mobilität Soziales Engagement Konsequenz

Sozial-kommunikative Kompetenz	Fach- und Methodenkompetenz
Konflikt-/Problemlösungsfähigkeit	Organisationsfähigkeit
Teamfähigkeit	**Methodenkompetenz/Selbstlernfähigkeit**
Kommunikationsfähigkeit	Fachwissen und Marktkenntnisse
Beziehungsmanagement	Projektmanagement
Flexibilität	Fachübergreifende Kenntnisse

Die fett gedruckten Begriffe wurden neu hinzugefügt bzw. ersetzten ein oder mehrere ähnliche Worte im Kompetenzatlas. Die Reihung stellt keine Wertung, sondern lediglich eine Auflistung dar.[96] Die Entscheidung, den Kompetenzatlas als Basis zur Entwicklung einer neuen Methodendatenbank heranzuziehen, lag vor allem in der Strukturiertheit und hilfreichen Bildung von Begrifflichkeiten, mit denen Zielsetzungen benannt werden können. Viele dieser Oberbegriffe sind nach dem Zusammenfassen nunmehr weiter gefasst und dementsprechend geeignet, mehrere Methoden unter sich zu listen, ohne jedoch in Endlos-Aufzählungen auszuarten, wie das bei bisherigem Datenbank-Suchen zuweilen der Fall ist.

Im Allgemeinen spiegeln diese Termini jene Kompetenzbereiche, die sich im Zuge der empirischen Studie für diese Arbeit herauskristallisiert haben. Zu beachten ist ferner, dass die oben getroffene Auswahl für ein Methodentool zwar kompetenzbasiert ist, aber immer in Einklang mit den Zielen der jeweiligen Ausbildung oder Höherqualifizierung stehen muss; im Rahmen eines beruflichen Trainings können je nach Inhalt, Dauer und Art des Aufbaues desselben kaum sämtliche Kompetenzen untergebracht und trainiert werden, zumal die Kurse – von ihrer Zielsetzung her betrachtet – häufig auch nur Teilaspekte abdecken. D.h., innerhalb eines Kurses kommt es vermutlich lediglich zu einer Schwerpunktsetzung aus einer Vielfalt an möglichen Zielen, einer Auswahl aus den oben angeführten oder weiteren Kompetenzen.

Die Reduktion der Optionen ist ferner zunächst nur ein erster Schritt, ein Aufzeigen an Möglichkeiten, die für die Praxis Sinn machen könnten. Breiter gefasste Überbegriffe wie Reflexionsfähigkeit, Kreativität oder Methodenkompetenz bieten sich an, um ein größeres Spektrum an Kompetenzen abzubilden, sich in der Vielzahl der Begriffe jedoch nicht zu verlieren. Die oben getroffene Auswahl ist ein erster Anhaltspunkt zur weiteren Diskussion für die Begrifflichkeitsbildung. In der Anwendung als Methodentool ist es auch nicht mehr wichtig, ob und zu welchem Kompetenz-Teilbereich die Zielsetzung zuordenbar ist; nachdem sich drei Viertel der Bereiche im Kompetenzatlas im Hinblick auf die vierteilige Kompetenzdefinition überschneiden, kann so eine Differenzierung bei der Umsetzung des Tools als Computerprogramm vernachlässigt werden.

Ausgehend von den Zielsetzungen können Methoden für die Datenbank ausgewählt werden, die nach unterschiedlichen Gesichtspunkten strukturiert werden. Ein Kriterienset für eine Methodendatenbank könnte wie folgt aussehen:

96 Vor einer praktischen Anwendung in einer Datenbank wäre natürlich eine Diskussion mit ExpertInnen zur Abklärung der Zielsetzungsbegriffe notwendig.

Optionen	Wahlmöglichkeiten
1. Zielsetzung	Z.B. Teamfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit (prinzipiell die komplette Auflistung (siehe Tabelle oben), eventuell mit Erweiterungen)
2. Gruppengröße	Z.B. Kleingruppe, Großgruppe (im Prinzip ist hier auch die Aufnahme von Sozialformen wie PartnerInnen-Arbeit, Teamarbeit u.ä. denkbar)
3. Maximale Dauer	Zeitliche Rahmensetzung, in der die Methode zum Einsatz kommen soll/kann, sofern hier eine Beschränkung besteht
4. Methode	Um auch gezielt nach einer bestimmten Methode und ihrer Einsetzbarkeit suchen zu können

Als zusätzliche Wahlmöglichkeiten und zur noch genaueren Definition könnten auch folgende Elemente in Betracht gezogen werden:

Optionen	Wahlmöglichkeiten
5. Zielgruppe	Insbesondere bei arbeitsuchenden KlientInnen oder falls Kurse spezifisch angeboten werden (z.B. für ältere TeilnehmerInnen, MigrantInnen, Frauen)
6. Lernumgebung	a) Welche räumlichen Voraussetzungen für die Umsetzung der jeweiligen Methode benötigt werden (z.B. Computerraum, Werkstatt, »Unterrichtsraum« (mit Tischen/Bestuhlung bzw. mit viel Platz usw.) – mit dieser Wahlmöglichkeit könnte auch ein Computerprogramm verbunden sein, das die entsprechenden Räume reserviert und zeitlich organisiert b) Welches Equipment in den Räumlichkeiten gegeben sein muss, um eine bestimmte Methode einsetzen zu können (d.h. beispielsweise nicht nur PCs für TeilnehmerInnen, sondern Flipchart, Beamer, Pinnwände etc.) – auch dies könnte bereits in einem Raumplanungs-Programm* integriert sein
7. Stichwortsuche	Um gezielt nach der Anwendbarkeit einzelner Methoden in Bezug auf bestimmte Themen (z.B. Kennenlernen, Gender, Lernen, Praxistraining) suchen zu können

* In einem entsprechenden Computerprogramm könnte jeder Raum mit zutreffenden/nicht zutreffenden Kategorien beschrieben werden, z.B: Aufenthaltsraum: Stühle: 24; Tische: 12; Computer: 2; Beamer: –

Die Anordnung der Optionen in dieser Tabelle erfolgt nicht nach Wichtigkeit; tatsächlich stehen sie parallel und gleichwertig nebeneinander. Die Kombination der Auswahl bei den Möglichkeiten führt schließlich zu einem Ergebnis, d.h. zu der oder den passenden Methode(n).

Die Methodendatenbank des AMS-Forschungsnetzwerkes liefert bei der Auswahl einer Methode eine sehr übersichtliche Darstellung nach Gesichtspunkten wie »Theoretischer Abriss«, »Art der Übung«, »Übungsziel«, »Quelle«, »Beschreibung«, »Dauer«, »Materialien«, »Anmerkungen«, »Tipp« und »Zielgruppe« (vgl. Methodendatenbank im AMS-Foschungsnetzwerk: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/mhb/mhbsearch.asp [abgerufen am 12.11.2009]). Diese Begriffe sind größtenteils jedoch nicht Elemente des möglichen Auswahlverfahrens der BenutzerInnen-Oberfläche der Datenbank, auf der lediglich Methode, Art der Übung, Zielgruppe und Dauer der Übung als Auswahlkriterien angeboten werden.

Die prinzipiellen Unterschiede des in dieser Arbeit entwickelten Methodentools zu bestehenden Datenbanken sind:

- einerseits die Betonung der Zielsetzung und Kompetenzbasierung aufgrund derer eine Methode ausgewählt werden kann, auch

- die Methodenfindung mittels Datenbank nicht auf die Zielgruppe arbeitsuchender Menschen zu beschränken, sondern um Methoden für die berufliche Ausbildung und Höherqualifizierung zu ergänzen (so scheint die »Leittextmethode«, eine häufig verwendete Form in beruflichen Trainings, nicht in der zitierten Datenbank auf) und
- andererseits eine Optimierung der Verlinkungen unter den verschiedenen Kriterien, um so zeitsparender zu einem Suchergebnis zu gelangen.

Um die Datenbank mit den entsprechenden Informationen bezüglich unterschiedlicher Methoden zu versehen, ist – wie bereits oben kurz erwähnt – eine Definition oder Gliederung jeder einzelnen Methode entsprechend einem Optionen-Kriterienset (siehe jenes in der Tabelle unten dargestellte) durchzuführen. Dabei könnte bereits auf die sehr ausführlichen Beschreibungen der Methodendatenbank des AMS-Forschungsnetzwerkes zurückgegriffen werden; anbei eine Beispiel-Definition der Methode »Collagen«:

Abbildung 26: Methoden-Definition

Methode:	Methoden in der allgemeinen Berufsorientierung.
Oberthema:	Berufsinformation, Informationsmanagement, Arbeitsmarktorientierung.
Unterthema:	Berufsprofile, Job- und Tätigkeitsprofile selbst erarbeiten.
Titel:	Collagen.
Theoretischer Abriss:	Bilder verkörpern eine Ausdrucksweise, die sich als ein offenes Feld von Beziehungen zwischen Grenzen konstituiert. Bilder haben Sprachlichkeit. Mit Bildern können Stimmungen und Einstellungen stärker zum Ausdruck gebracht werden als mit Worten. Anders als ein Text ist ein Bild in seiner Ganzheit gegeben. Durch seinen Blick auf das Wesentliche wird die in der Gesellschaft vorhandene, gängige Bedeutungsstruktur kommuniziert. Das Erstellen von Bildercollagen dient dazu, die Bearbeitung eines »emotionalen« Themas zu erleichtern. Bilder geben – ohne Worte – Erwartungen wieder und zeigen Defizite und Mängel auf.
Art der Übung:	Kleingruppenarbeit. Plenumsarbeit.
Übungsziel:	Zum Bewusstwerden von Erwartungen an einen Beruf, zur Reflexion des Wunschberufes, zur Überprüfung der Wunschvorstellungen auf die Berufsrealität hin.
Quelle:	Rabenstein, Reinhold / Reichel, René / Thanhoffer, Michael (2001): Das Methoden-Set, 2. Themen bearbeiten, 11. Aufl. Münster, 2. A 58.
Beschreibung:	Die Kleingruppen (2 bis 3 TeilnehmerInnen) sollen verschiedenste Illustrierte zum Thema »Wunschberuf / Arbeitsplatz der Zukunft« sichten und all jene Bilder und Aussagen herausschneiden und inhaltlich bündeln, die ihnen für das Thema relevant erscheinen. Aus den Bildbündeln werden dann wichtige, evident gewordene Themen zur Weiterarbeit herausgearbeitet und Collagen angefertigt. Anschließend werden die TeilnehmerInnen dazu eingeladen, die Inhalte nach Kriterien wie »wünschenswert – abgelehnt« oder »Idealbilder – Zerrbilder – Realität« zu bewerten. Im Plenum werden die Collagen vorgestellt und Übereinstimmungen und Unterschiede ausgearbeitet. Darüber hinaus sollen die Collagen auf die Berufsrealität hin überprüft werden (Reflexionsphase).
Dauer:	Drei Stunden.
Materialien:	Packpapier, Illustrierte, Scheren, ev. Einladung eines Arbeitsmarktexperten / einer Arbeitsmarktexpertin.

Anmerkungen:	Die Übung führt zu einem engagierten, kreativen und lebendig bewegten Klima innerhalb der Gruppe. Sie ist besonders dazu geeignet, sich emotional auf das Thema »Berufsorientierung« einzulassen. Bilder geben den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ihre Stimmungen, Einstellungen und Gefühle darzustellen. Sie können mit Hilfe der Bilder das ausdrücken, was sie fühlen bzw. wie sie ihren Wunschberuf sehen.
Tipp:	Da das Bildmaterial in Boulevardillustrierten in erster Linie auf Sensationsjournalismus und Werbung beschränkt ist, sollten vor allem Qualitätszeitschriften für die Übung zur Verfügung gestellt werden. Bei der Reflexions-/Plenumsphase würde sich die Hinzuziehung eines Experten/einer Expertin (ArbeitsmarktexpertIn) anbieten, der/die »die Sicht aus der Praxis« vertritt.
Zielgruppe:	Alle Zielgruppen.

Quelle: AMS-Forschungsnetzwerk www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/mhb/mhbshow.asp?id=117&sid=472360187&look=0&methode=0&oberthema=0&unterthema=0&zielgruppe=0&art=13&dauer=0&stwvorschlag=0&gs=0&aktt=0&zz=25&mMhbHIId=0&mMhbMIId=0&sort=titelauf&Page=1 [abgerufen am 12.11.2009]

Im Unterschied zu den in diesem Beispiel dargestellten Übungszielen (siehe gelb unterlegte Zeile) würden die Begriffe durch in dieser Arbeit vorgeschlagene Termini (d.h. mögliche Suchbegriffe bei den Zielsetzungen) wie Reflexionsfähigkeit o.ä. ersetzt und zur allgemeineren Einsetzbarkeit weniger zielgruppenspezifisch beschrieben werden. Eine Zusatzinformation zur Anwendung mit bestimmten Zielgruppen kann, wie hier im Beispiel ganz unten, dennoch separat erfolgen. Erfolgreiche, erprobte Methoden – so auch jene mit älteren TeilnehmerInnen – könnten durch die BenützerInnen der Datenbank in einem Forum noch zusätzlich kommentiert oder bewertet werden und würden der Anwendung über ihre Recherchefunktion hinaus auch jene einer netzwerkbildenden oder -fördernden verleihen.

Zur Umsetzung und weiter verbreiteten Verwendung eines solchen Methodentools werden mehrere Komponenten benötigt, u.a.:

- die Umsetzung in ein Computerprogramm bzw. die Adaptierung einer bestehenden Datenbank;
- die Wartung, d.h. Aktualisierung derselben und
- die Verbreitung, das Publik-Machen des Angebotes, sei es nun als kostenfreies oder -pflichtiges Angebot.

Aus Sicht der Autorin ist ein kostenfreier Zugang durch das Internet wünschenswert, der TrainerInnen welcher Zielgruppen auch immer ein übersichtliches, zeitsparendes Instrument zur Verfügung stellt und durch passgenaue Auswahl die Arbeit mit heterogenen Gruppen erleichtert.

3.2.4 Empfehlungen zur Methodik in der Trainingsarbeit mit älteren Lernenden in der bedarfsorientierten beruflichen Ausbildung und Höherqualifizierung

Der Terminus »Maßnahmenvorschläge« bezieht sich nicht auf die Anwendung in Kursen mit KlientInnen des Arbeitsmarktservice, sondern wird hier allgemeiner, als Handlungsoption für

die Optimierung von Ausbildungen und Höherqualifizierungen im Berufslebensverlauf verstanden; d.h., berufliche Weiterbildung wird als aktiv zu gestaltender Prozess gesehen, für den ArbeitnehmerInnen, Arbeitgeber sowie Bildungsinstitutionen und deren TrainerInnen gleichermaßen verantwortlich sind – unabhängig von Alter, Geschlecht und beruflicher Position.

Heimgartner/Knauder unterscheiden speziell im Hinblick auf ältere ArbeitnehmerInnen zwischen teilnahmeorientierten, informations- und kommunikationsorientierten sowie motivationalen Maßnahmenvorschlägen (vgl. Heimgartner/Knauder 1997, 23f). »Teilnahmeorientiert« beinhaltet Fragestellungen wie:

- Wie findet man ein passendes Weiterbildungsangebot?
- Kann dieses in das bestehende Arbeitsverhältnis integriert werden?
- Wer übernimmt die Kosten?
- Worauf ist noch zu achten? (Vereinbarkeit Beruf/Familie, Work-Life-Balance u.ä.)

»Informations- und kommunikationsorientiert« umfasst Analyse und Reflexion der individuellen Weiterbildungssituation, -ziele und -erfolge, während »Motivational« das Zur-Verfügung-Stellen von Informationsmaterial zum Sichtbarmachen des persönlichen Nutzens und Zugewinns von Weiterbildungen meint.

Ausgehend von den Erhebungen im Zuge dieser Arbeit lässt sich eine Reihe von Vorschlägen für die Maßnahmenkonzeption in der Arbeit mit älteren TeilnehmerInnen ableiten:

Partizipative Methoden fördern durch TeilnehmerInnen-Zentriertheit und -Aktivität die lösungsorientierte Bearbeitung von Problemstellungen. Durch Kommunikation und Diskussion wird ein Lernklima erzeugt, das eine Atmosphäre schafft, in der Raum für persönliche Ansichten, Erfahrungen und Kritik ist, was durchaus emotional sein kann, sich aber letztendlich positiv auf das Lernklima auswirkt, Ängste abbaut und Vertrauen begründet. Durch Offenheit können Lernbarrieren überwunden werden; altersheterogene Gruppen profitieren von der Vielfalt und Reichhaltigkeit unterschiedlicher Erfahrungen, wodurch ein wertschätzender und generationenübergreifender Austausch vonstattengehen kann.

Soweit es organisatorisch und strukturell möglich ist, sollte ein **individueller Zugang zur Bildung**, also Förderung auf dem persönlichen Niveau (d.h. Anschließen an das bisherige Erfahrungswissen) und in eigenem Lerntempo angestrebt werden. Dies nimmt TeilnehmerInnen Lernstress und kann dazu beitragen, Hemmnisse zu beseitigen. Sich als Individuum wahrgenommen zu fühlen, ermöglicht individuelle Weiterentwicklung – auch innerhalb eines (mehr oder weniger reglementierten Kurs-)Systems, sofern Bildungsinstitution und TrainerInnen sich einem solchen Ansatz verpflichtet fühlen. Bereits im Vorfeld der Ausbildung oder Höherqualifizierung sollten auch bestehende Kompetenzen der TeilnehmerInnen erfasst und dokumentiert werden, um den persönlichen Lernstand sichtbar zu machen und individuelle Entwicklungen im Kursverlauf zu ermöglichen.[97] Dazu trägt schließlich auch die Wahl unterschiedlichster Methoden

97 Der Einbezug von Biographiearbeit kann dabei fruchtbringend sein (vgl. AGEpowerment; Krischanitz/Nöbauer 2007).

bei, die neben dem fachvermittelnden Anspruch auch aktivierende, selbst organisierende und reflektierende Momente enthalten sollten.

Auch Unternehmen sind aufgefordert, kompetenzorientiert (anstatt defizitorientiert (vgl. Jütte 2007)) vorzugehen und den Wert älterer ArbeitnehmerInnen anzuerkennen und zu fördern – durch auf die Einzelperson abgestimmte Weiterbildungspläne, unabhängig von Diskriminierungen etwa in punkto Alter oder Geschlecht.

Damit verbunden ist auch die verstärkte Anwendung von Lernarrangements, die den Lernenden mehr Autonomie einräumen, aber auch mehr Verantwortlichkeit abverlangen, wie das **»Selbstgesteuerte Lernen«**. Lernprozesse unterschiedlichster Art, ob formal, informell, selbst organisiert oder angeleitet, müssen als gleichberechtigt anerkannt werden, um Unternehmen wettbewerbsfähig und Lernende motiviert zu halten. Firmenintern ist Wissenstransfer, d.h. Kommunikation untereinander unumgänglich, damit Weiterentwicklung möglich ist. Die Arbeit in Teams oder Kleingruppen, die in Firmen vielfach forciert wird, scheitert trotz technisch ausgereiftem Equipment (Intranet, E-Mail, Wissensmanagement) häufig dennoch an mangelnder menschlicher Kommunikation.

Werden selbstgesteuerte Elemente in Trainings eingesetzt, ist es vorab notwendig, die TeilnehmerInnen mit der erforderlichen **Methodenkompetenz** auszustatten, also die Methode selbst sowie die Rolle der TrainerInnen darin zu erklären und die praktische Anwendung zu üben, um in der Übungssituation u.a. Antworten auf folgende Fragen zu finden: Wie schaffe ich es die gestellte Aufgabe zu lösen? Was benötige ich dazu? Wo finde ich, was ich suche? Hilfreich für TeilnehmerInnen und TrainerInnen sind dabei Aufzeichnungen, schriftliche Vermerke etwa in Form von Lerntagebüchern, um auch die Reflexion über den individuellen Lernprozess besser erfassen zu können.

Gerade Kompetenzen, deren Schwerpunkt nicht fachlicher Natur ist, werden in vielen Kursen lediglich am Rande trainiert; Unternehmen erkennen jedoch zunehmend den Wert der Soft Skills ihrer MitarbeiterInnen, zumal sie für den funktionierenden Austausch untereinander und mit KundInnen unerlässlich sind. Insbesondere ältere ArbeitnehmerInnen profitieren von solchen Trainingselementen, sofern sie es bislang nicht gewohnt waren, sich selbst und ihre Tätigkeit zu präsentieren.

Um unterschiedlichen Lerntypen entgegenzukommen und die Veranstaltungen aufgelockert und kurzweilig zu gestalten, ist ein **Mix an Methoden** unabdingbar. Verschiedene Zugangsweisen trainieren mannigfaltige Perspektiven, kommen unterschiedlichen Lerntypen entgegen und schulen die Problemlösungskompetenz der TeilnehmerInnen, indem Aktivität und Aufmerksamkeit gefordert sind. Je praxisnäher die Kursinhalte vermittelt werden, je mehr Relevanz sie für den Berufsalltag haben, umso sinnvoller und nachvollziehbarer werden sie von den TeilnehmerInnen erlebt. Auch das Erfahrungswissen spielt dabei eine große Rolle: Sofern an eigene Erlebnisse aus der Praxis angeschlossen werden kann, sind Sinnhaftigkeit und Verständnis für die Notwendigkeit des zu Erlernenden gegeben. In Bezug darauf sind arbeitsplatzbezogene Lernmodelle zu empfehlen, weil sie direkte Verknüpfungen zwischen Erfahrung und beruflicher Anwendung herstellen – dies bezieht sich, örtlich gesehen, auch auf Lernen

direkt am Arbeitsplatz. Auf diese Weise können auch Transferprobleme in die reale Arbeitswelt minimiert werden. Vermieden werden sollten daher auch Aufgabenstellungen mit »fertigen«, bereits vorab feststehenden Lösungen (mit der Ausnahme der Erstellung von Werkstücken, doch auch hier kann der Kreativität der einzelnen TeilnehmerInnen Rechung getragen werden) und allzu fixierte Lehrabläufe. Um Methoden zielführend einzusetzen, empfiehlt es sich, aus den umfangreichen Methodensammlungen in Datenbanken und Fachliteratur zu schöpfen und in TrainerInnen-Ausbildungen stets Reflexionsphasen zur eigenen Tätigkeit und ihrer Effizienz einzubauen, weil dies in der täglichen Praxis möglicherweise zu kurz kommt.

Ausbildungen und Höherqualifizierungen, die **modul- oder workshopartig** aufgebaut sind, eignen sich durch hohe Praxisanteile und Methodenvielfalt gerade bei älteren TeilnehmerInnen besser zur Vermittlung neuer Inhalte als solche in Seminar-, d.h. Vortragsform, die – falls als unverzichtbare Kurzinputs konzipiert – mit audiovisuellen Hilfsmitteln aufgelockert sein sollten. Jedoch sind auch dabei **Strukturierung** und **geklärte Rahmenbedingungen** obligat: Reflexionen des methodischen Vorgehens klären einerseits das Verständnis in punkto zeitlicher und örtlicher Organisation sowie angewandter Methode; andererseits wird den TeilnehmerInnen dadurch Raum zur Diskussion individueller Lernerfahrungen gegeben. Gespräche zur Abklärung von Erwartungen und zum Abbau von Vorurteilen und allfälligen Ressentiments am Beginn von Kursen tragen wesentlich zu einer entspannten Atmosphäre bei, um sich uneingeschränkt den eigentlichen Zielen widmen zu können.

Pausen sind in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, zumal gerade darin viele informelle Gespräche unter den TeilnehmerInnen geführt werden und es zu einem wesentlich zwangloseren Austausch untereinander kommt, durch den die Lernenden voneinander profitieren. Beobachtbar ist jedoch auch, »(…) dass der Lernprozess bei Älteren störanfälliger ist: Während der Übungsphasen eingeschaltete Pausen führen bei Jüngeren häufig zu einer Verbesserung der Lernleistung, bei Älteren eher zu einer Verschlechterung. »Lernen in Teilen« begünstigt Jüngere, »Lernen im Ganzen« Ältere. (…) dem Ausmaß des Trainings während des gesamten Erwachsenenalters kommt große Bedeutung zu.« (Lepschy / da Rocha / Sturm 2009, 34)

Der Aufbau in Lernmodulen unterstützt KursteilnehmerInnen in ihrem individuellen Zugang zum Thema und ermöglicht den gezielten Abbau von Kompetenzdefiziten. Wiederholungsschleifen stellen sicher, dass die Lernenden mehrmals mit denselben Inhalten konfrontiert werden bzw. sich diese auf unterschiedliche Weisen selbst erarbeiten, was zu einer besseren Manifestierung des neuen Wissens führt. Auch die Simulation von Prüfungssituationen nimmt vielen TeilnehmerInnen Ängste und bereitet sie auf den Umgang damit vor. Wie bereits bei den »Soft Skills« erwähnt, geht es dabei auch um das Training der Präsentationsfähigkeit – die Sicherheit, das Auftreten und die persönliche Überzeugung, mit der selbst erarbeitete Ergebnisse und die eigene Kompetenz präsentiert werden.

Zweifellos sind die **Anforderungen**, die an TrainerInnen gestellt werden, sehr hoch und vielfältig. Während in Bezug auf diese neben der ausgezeichneten fachlich-inhaltlichen Qualifikation auch die pädagogische, persönlich-soziale und kommunikative gegeben sein muss, gerade um Lernbarrieren entgegenwirken zu können, dürfen auch an die Lernenden durchaus

Forderungen herangetragen werden, um den Aspekt der Verantwortlichkeit für das eigene Lernen klar vor Augen zu führen, zum Beispiel der Aufruf, mit den KollegInnen zu kommunizieren, sich zu vernetzen und gegenseitig Hilfestellung zu geben.

Darüber hinaus verändern sich mit der Strukturierung der Bildungsveranstaltungen hin zu offenen Lernformen mit mehr lernerInnenzentrierten Aktivitäten auch die Funktionen der TrainerInnen, die nunmehr eher ModeratorInnen, OrganisatorInnen und Coaches als reine WissensvermittlerInnen sind. Voraussetzung zum Erreichen der gesetzten Ziele ist in diesem Zusammenhang auch die Bereitschaft, jene neuen Aufgabenbereiche zu akzeptieren, sich entsprechend der Entwicklung der Lernformen damit auseinanderzusetzen und sich im Sinne der Herausforderung des Lebenslangen Lernens darin zu professionalisieren.

Resümee

Sich demographischen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu stellen und sich frühzeitig mit deren Konsequenzen auseinanderzusetzen sind Aufgaben der Politik ebenso wie der Wirtschaft und der Gesellschaft – in diesem Sinne auch Verantwortung des einzelnen Individuums. Verantwortung für Bildung liegt auf allen Ebenen gleichermaßen; der Forderungen nach Lebenslangem Lernen kann aber nicht von jeder Einzelperson von heute auf morgen nachgekommen werden, vor allem wenn sich Lernerfahrung in der Lebensspanne lediglich auf eine schulische oder berufliche Basisausbildung beschränkt.

In dieser Hinsicht bedürfen Forderungen entsprechender Förderungen – auch in Bezug auf die Bildungspolitik, d.h., Programme, die vermehrt die Lernbedürfnisse älterer Personen berücksichtigen, müssen angeboten werden, um sie fit für eine längere erfolgreiche Berufstätigkeit zu machen. Aktuelle wirtschaftliche Entwicklungen lenken jedoch von den zukünftigen Entwicklungen ab und führen (noch) dazu, dass viele Unternehmen aufgrund aktueller Überlebenskämpfe weder in der Lage noch interessiert daran sind, längerfristig zu planen, geschweige denn diesbezügliche neue Projekte durchzuführen. Solange Gehalts- und Pensionsmodelle nach derzeitiger Art weitergeführt werden, ist es nicht weiter verwunderlich, wenn viele Betriebe danach trachten, ältere ArbeitnehmerInnen möglichst früh loszuwerden und nicht in deren Bildung investieren. Ein Umdenken wird wohl erst stattfinden, sobald dem Markt zu wenige (junge) Arbeitskräfte zur Verfügung stehen – und das wird laut Statistiken zur Bevölkerungsentwicklung erst in einigen Jahrzehnten der Fall sein.

Unternehmen, die generationenübergreifend und -verbindend arbeiten – im Berufsalltag sowie in Trainings – haben zukünftig einen großen Wettbewerbsvorteil; eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber älteren ArbeitnehmerInnen und ihren Bildungsbedürfnissen (bei bezahlbaren Entlohnungsmustern) sichert nicht nur den Wissenstransfer innerhalb der Belegschaften, sondern zeigt auch die Haltung der Betriebe zu Lebenslangem Lernen und gesellschaftlichen Veränderungen. Sie stellen sich damit auch der Verantwortung für ihre MitarbeiterInnen.

BildungsanbieterInnen haben eine Schnittstellenfunktion – vor allem jene, die betriebsinterne und -externe Trainings durchführen. Offene Kommunikation in Bezug auf die Bedürfnisse der Arbeitgeber, aber auch der älter werdenden Belegschaften ist zur Schaffung eines Konsenses in punkto Ausbildung und Höherqualifizierung unabdingbar, um zukünftigen Herausforderungen begegnen zu können. Betriebliche Auslagerung von Kursen macht eine intensive Zusammenarbeit mit den TrainingsanbieterInnen nötig, wenn so trainiert werden soll, dass die TeilnehmerInnen ihr Berufsleben erfolgreich meistern können. Auch im firmeninternen Fortbildungsbedarf sind die Verantwortung und der Nachholbedarf in Bezug auf die Trainingsbedürfnisse Älterer hoch: Derzeit sind TrainerInnen durchwegs nicht darin ausgebildet (TrainerInnen-Lehrgänge

enthalten nur selten spezifische Module für die Arbeit mit Älteren; gelegentlich gibt es einzelne kurze Seminare für das Trainingspersonal), mit der Zielgruppe älterer Lernender zu arbeiten, was bedeutet, dass künftig möglicherweise Basiswissen fehlt und die Reflexion über dieses Thema in der eigenen Arbeit vernachlässigt wird.

Im Hinblick auf die in dieser Arbeit gestellten Forschungsfragen …

- Wie wird qualifiziert?
- Auf welche Besonderheiten ist in Ausbildungen und Höherqualifizierungen mit älteren TeilnehmerInnen zu achten?

… lässt sich zusammenfassen, dass es eine Vielzahl an Zugängen gibt, die dem individuellen Lernen entgegenkommen.

An dieser Stelle werden noch einmal die erarbeiteten Grundprinzipien als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte methodischer Überlegungen in Erinnerung gerufen:

- **Z**ielorientierung;
- **I**ndividualisierung;
- **E**rfahrung;
- **L**ernkompetenz und -erfolg;
- **E**ffektivität.

Als wichtigste Kompetenzen, die in Trainings in der aktiven Anwendung erworben werden sollten, kristallisieren sich nach eingehender Untersuchung des Forschungsthemas die Lern- und Methodenkompetenz der TeilnehmerInnen heraus – als Lernmuster, strukturgebende Rahmen oder mit Ordnungsfunktionen – unabhängig davon, welche Inhalte oder Ziele sich sonst noch zu eigen gemacht oder angestrebt werden. Dies bedeutet:

- ein Verständnis darüber, welche Art des Lernens der einzelnen Person (d.h. einem selbst) entgegenkommt;
- den Erwerb von bzw. die Schulung in Hilfsstrategien zur Aufgabenbewältigung;
- die Reflexion des eigenen Lernprozesses;
- Wissen, wie eine Methode funktioniert, und
- ob sie für die einzelnen LernerInnen als Strategie im eigenen Lernprozess einsetzbar ist und ihre Anwendung im Kurs quasi als Modell dient, sowie
- worin die Zielsetzung liegt (welche Kompetenz dadurch erworben wird, beispielsweise Problemlösungsfähigkeit).

Ohne Methodenkompetenz, Reflexion und Wissen um das eigene Lernen ist langfristiger Erfolg im Sinne von Verstehen und schließlich Handlungskompetenz (oder Transfer in die berufliche Praxis) schwer möglich.

Die Trainingsarbeit mit älteren TeilnehmerInnen verlangt von TrainerInnen einen vielseitigen, flexiblen Methodeneinsatz mit stetem Rückbezug auf die jeweiligen Lernenden, ihre Biographien und Lernkompetenzen. Gendersensible Methodik, gezielter Medieneinsatz und angenehme Lernbedingungen was Räumlichkeiten und Kursunterlagen betrifft, schaffen eine

anregende Lernatmosphäre. Erfolgserlebnisse und Reflexionsschleifen motivieren und tragen zu einem angstfreien und offenen Klima bei.

Aus welcher Motivation auch immer (ältere) Menschen sich zu einer Ausbildung oder Höherqualifizierung entschließen – ein Element, das sich wie ein roter Faden durch die Tätigkeit von TrainerInnen ziehen sollte, ist das Vorleben der Freude am Lernen, die Vermittlung, dass Lernen Spaß machen kann. Im Ermöglichen von Erfolgen und durch Wertschätzen der unterschiedlichsten individuellen Leistungen der einzelnen TeilnehmerInnen entsprechend ihren Möglichkeiten können TrainerInnen einen erheblichen Beitrag dazu leisten, dass Lebenslanges Lernen für die einzelnen TeilnehmerInnen nicht eine Forderung bleibt, sondern zu einem (Lebens-)Ziel avancieren kann. Eine weitere Aufgabe bleibt, auch Unternehmen vom Wert des Lebenslangen Lernens für ihre MitarbeiterInnen aller Altersstufen zu überzeugen, dessen Umsetzung zu ermöglichen, zu fordern und zu fördern.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 7: Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck – Seite 41

Heyse, V./Erpenbeck, J. (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart. S. XXI

Abbildung 8: Notenvergabe der Unternehmen je Kompetenzbereich, in Prozent – Seite 43

DIHK (2005): Weiterbildung für die Wissensgesellschaft. Online-Befragung des unternehmerischen Ehrenamtes der IHK-Organisation. Berlin. S. 4. www.dihk.de/inhalt/download/umfrage_wissensgesellschaft.pdf [abgerufen am 25.12.2008]

Abbildung 9: Anforderungsprofile in nachgefragten Berufsfeldern – Seite 45

IFA Steiermark (2008): Qualifikationsbedarf in der »Metallbranche« Kärntens. Qualifikationsanforderungen und Ableitungen für das AMS-Schulungsprogramm. Endbericht. Im Auftrag der Landesgeschäftsstelle des AMS Kärnten. Graz. S. 31. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht_Metall_Kaernten_endformat.pdf [abgerufen am 7.2.2009]

Abbildung 10: Initiativen österreichischer Bundesministerien für Frauen in Forschung und Technik – Seite 49

AMS (2007): Jobchancen nach dem Studium. Technik/Ingenieurswissenschaften. Ausgabe 2007/2008. Wien. S. 59

Abbildung 11: Anteil der weiblichen und männlichen Beschäftigten nach Berufsgruppen der Österreichischen Berufssystematik (ÖBS) – Seite 51

AMS (2008a): Qualifikationsstrukturbericht 2007 für das Bundesland Steiermark. Texte des AMS-Qualifikationsbarometers mit einer Darstellung des regionalisierten Stellenaufkommens für die Steiermark. Wien. S. 303. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/QSBbericht2007_Steiermark.pdf [abgerufen am 7.2.2009]

Abbildung 12: Die bifokale Perspektive konstruktivistischer Erwachsenenbildung – Seite 53

Arnold, R./Siebert, H. (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. 5., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler. S. 7

Abbildung 13: Von der Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik – Seite 55

Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg. S. 95

Abbildung 14: »Ich wünsche mir eine persönliche Lernberatung durch den Dozenten.« – Seite 57

Siebert, H. (2006a): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. 2., überarbeitete Auflage. Augsburg. S. 95–96

Abbildung 15: University for industry – Seite 60
www.learndirect-skills.co.uk [abgerufen am 26.12.2009]

Abbildung 16a: Vom Alter beeinflusste Fähigkeiten – Seite 62
bfi Oberösterreich (o.J.): 45+ Für Menschen mit Erfahrung. Auszug aus dem Projektbericht Teil 1: Alter(n)sgerechte Methodik und Didaktik. Linz. S. 4

Abbildung 16b: Beim Lernen Älterer beobachtbare Defizite und Vorzüge – Seite 62
Hörwick, E. (2003): Lernen Ältere anders? In: LASA (Hg.) (2003): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27. 8. 2002 in Potsdam. S. 11. www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf [abgerufen am 21.12.2008]

Abbildung 17: Einflussfaktoren zur Leistungsfähigkeit – Seite 63
move-ment (Hg.) (o.J.): Erfahrung zählt. Die Bedeutung der Erfahrung in der modernen Arbeitswelt. Folder. Graz. S. 4

Abbildung 18: Das Haus der Arbeitsfähigkeit – Seite 64
Hooshmandi-Robia, B. (2004): Age Management. Modelle zur Förderung der Arbeitsfähigkeit älterer MitarbeiterInnen. Graz. S. 13

Abbildung 19: Arten von Methoden mit Beispielen – Seite 72
Fischer, A. / Hahn, G. (2008): Auf dem Weg zu einer umfassenden Methodenvielfalt: Ideen, Beobachtungen, Begründungen und konkrete Ideen. 26. Internationaler Lehrgang über die berufliche Ausbildung, das Unterrichtswesen und die Beratung in der Landwirtschaft. Lüneburg. S. 2

Abbildung 20: Methodendatenbank des AMS-Forschungsnetzwerkes – Seite 74
www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/mhb/mhbsearch.asp [abgerufen am 26.12.2009]

Abbildung 21: Methodenpool K. Reich / Universität Köln – Seite 75
http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html [abgerufen am 26.12.2009]

Abbildung 22: Website Coaching Tools – Seite 76
www.coaching-tools.de [abgerufen am 26.12.2009]

Abbildung 23: Coach Net – Seite 77
www.coach.net/toolmenu.htm [abgerufen am 26.12.2009]

Abbildung 24: Geschlechterdifferente Lernkulturen – Seite 78
Stiftinger, A. (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung

in der Erwachsenenbildung. Wien. S. 13. http://erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbilung_04-2005.pdf [abgerufen am 24.3.2009]

Abbildung 25: Homepage Training Older People – Seite 86
www.trainingolderpeople.eu/portal.php?Zona=0&Tipo=1 [abgerufen am 26.12.2009]

Abbildung 26: Methoden-Definition – Seite 148
AMS Forschungsnetzwerk. www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/mhb/mhbshow.asp?id=117&sid=472360187&look=0&methode=0&oberthema=0&unterthema=0&zielgruppe=0&art=13&dauer=0&stwvorschlag=0&gs=0&aktt=0&zz=25&mMhbHlId=0&mMhbMlId=0&sort=titelauf&Page=1 [abgerufen am 12.11.2009]

Bezugstext Kapitel 1.1.7 Ageism

http://oe3.orf.at/aktuell/stories/320993 [abgerufen am 17.11.2008]

Wird Thomas Gottschalk alt?
Er moderiert »Wetten, dass …?« mit kurzer Unterbrechung seit 21 Jahren, zieht ein Millionenpublikum an und hat immer nur die heißesten Stars auf seiner Couch sitzen. Schön langsam aber kommt Starmoderator Thomas Gottschalk in die Jahre.

Griff zur Brille
9,68 Millionen Menschen waren am Samstagabend mit dabei, als Weltstars wie die Schauspielerin Uma Thurman, Sänger Kid Rock und Popstar Pink auf der berühmten Wettcouch Platz nahmen. Und genau diese 9,68 Millionen durften Thomas Gottschalk dann auch beim Sticken bewundern – mit Lesebrille.

Die Kunst des Stickens
Thomas Gottschalk wollte dem Olympiasieger Matthias Steiner die Kunst des Stickens näherbringen und zückte dafür ganz uneitel seine Lesebrille. Der Grund: Der Starmoderator ist weitsichtig und sieht nahe Gegenstände nur verschwommen. Dass das Brillenmodell des 58-Jährigen ihn eher zum Opa, als zum glänzenden Moderator macht, dürfte Gottschalk weniger gestört haben.

Ihre Meinung
LoL
gottqwert, vor 6 Tagen, 6 Stunden, 37 Minuten
typisch Ö3 Bericht… na no na ned wird er alt davon abgesehn dass ma nur durch ne Brille net alt wird oO

Huch!
allthegoodnamesaregone, vor 6 Tagen, 8 Stunden, 59 Minuten
Er benötigt doch tatsächlich eine Lesebrille – welch Skandal! Die Entwicklung Alterssichtigkeit beginnt so um das 40. Lebensjahr einzusetzen. Dass Gottschalk das schon überschritten hat, ist kein großes Geheimnis. Ich finde, der Skandal ist, dass man beginnt, das Altern per se als derart negativ anzusehen, dass eine Lesebrille bereits Anlass zur »Sorge« wird. Gottschalk ist nicht jedermanns Sache, aber er ist immer noch besser als viele andere. Zudem hat er eine gewisse Portion Selbstironie, eine große Portion Grips und eine ebenso große Portion Bildung. Ja, ich weiß, das waren andere Zeiten, aber Blacky Fuchsberger, Hans Joachim Kuhlenkampf und Robert Lembke waren zu den Zeiten, zu denen sie ihre Shows gemacht haben, auch nicht unbedingt Jungspunde, ihre Sendungen aber überaus beliebt. Vielleicht sollte man weniger Gottschalk wegen seiner Lesebrille denn den Jugendkult unserer Gesellschaft in Frage stellen?

Also Brille hin, Altwerden her!
crxvtec, vor 6 Tagen, 12 Stunden, 30 Minuten
Jeder wird mal älter und auch ein Showmaster kommt da nicht drum rum diverseste Hilfsmittelchen anzuwenden! ABER, ich finde, er hätte sich eine etwas modernere bzw. dezentere Brille nehmen können! Die hier, die im Bild oben zu sehen ist, gefällt mir gar nicht.

21 Jahre?
zeppo, vor 6 Tagen, 13 Stunden, 27 Minuten
und wenn er 80 wird, ist er noch immer um Längen lustiger, als alle anderen zuvor! Außerdem weigert er sich einen Schmähberater zu holen und schreibt alles seine Witze selbst!

Bibliographie

Achtenhagen, F./Lempertz, W. (Hg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Opladen.

Active Aging & TEPs (2008): 9x9 Handlungsoptionen für Pakte. Wien. www.zsi.at/attach/ACTIVEAGING-9x9Handlungsoptionen.pdf [abgerufen am 6.8.2008]

Adenauer, S. (2002): Die Älteren und ihre Stärken – Unternehmen handeln. In: Angewandte Arbeitswissenschaft, 174. S. 36–52.

AEIOU (Hg.) (o.J.): Arbeitsfähigkeit erhalten für Individuen, Organisationen und Unternehmen. Abschlussbericht der EQUAL- Entwicklungspartnerschaft AEIOU 2002–2005. Wien.

AEIOU (Hg.) (o.J.): Gesamtübersicht 2002–2005. Studien, Forschungsarbeiten, Ton- und Bildträger, Presse, Medienecho, Folder, Plakate, Homepages. Wien.

AEIOU (Hg.) (o.J.): Modulübersicht 2002–2005. Studien, Forschungsarbeiten, Ton- und Bildträger, Presse, Medienecho, Folder, Plakate, Homepages. Wien.

AGE powerment; Eberherr, H. / Fleischmann, A. / Hofmann, R. (2006): Alter(n)svielfalt im Betrieb. Strategien und Maßnahmen für eine nachhaltige Unternehmenspolitik in kleinen und mittleren Betrieben. Wien.

AGE powerment; Krischanitz, K. M. / Nöbauer, S. (2006): GENERATIONENguide Weiterbildung. Teil 2. O.A.

AGE powerment; Schnabel, H. / Zukal, H. / Scheer, G. / Rainer, A. (2006): Abschlussbericht AGEvision. Aktion 3. Verbreitung, Vernetzung und Mainstreaming. O.A.

AGE powerment (2007): GENERATIONENguide Curriculum. Weiterbildung zur internen Expertin bzw. zum internen Experten für Lebensphasen und Arbeit. O.A.

AGE powerment (2007): Schulungskonzept. AGEfit for the Job – ein Kurs für arbeitsuchende Frauen und Männer ab 45 Jahren. O.A.

AGE powerment (2007): Tools zur Berufsorientierung 45+. Eine exemplarische Methodenzusammenstellung. O.A.

AGE powerment; Dachenhausen, S. / Hüffel, K. (2007): Curriculum für ein Lernmodul. Modul »Lernen lernen« im Rahmen »Lernen bewegt« für Frauen in der mittleren Lebensphase. O.A.

AGE powerment; Dachenhausen, S. / Hüffel, K. (2007): Methodenset für Workshops mit Zielgruppenmix. AGE Expertise Workshops für MultiplikatorInnen. O.A.

AGEpowerment (2007): »On the Job«. Einstieg in E-Learning für ältere ArbeitnehmerInnen. Erstellt im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft AGEpowerment – (Re-)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern. Tulln.

AMS (2007): Jobchancen nach dem Studium. Technik / Ingenieurswissenschaften. Ausgabe 2007/2008. Wien.

AMS (2008a): Qualifikationsstrukturbericht 2007 für das Bundesland Steiermark. Texte des AMS-Qualifikationsbarometers mit einer Darstellung des regionalisierten Stellenaufkommens für die Steiermark. Wien. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/QSBbericht2007_Steiermark.pdf [abgerufen am 7.2.2009].

AMS (2008b): Qualifikationsstrukturbericht des AMS Österreich für 2007. Ergebnisse des AMS-Qualifikationbarometers. Wien. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/QSB2007_Oesterreich.pdf [abgerufen am 7.2.2009].

AMS (2008c): Jobs mit Zukunft. Technik. Ausgabe 2009/2010. Wien.

AMS (2009): Bildungskarenz Plus. Informationsblatt. o.A. www.ams.at/_docs/600_pb_BiKaPlus.pdf [abgerufen am 8.1.2010].

AMS / ibw (2008): Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen. Wien.

AMS / ÖIBF (2005): Situation erwerbstätiger Frauen in Österreich. Wien.

AMS / WIFO (2007): Mittelfristige Beschäftigungsprognose – Teilbericht Steiermark. Berufliche und sektorale Veränderungen 2006 bis 2012. Wien.

Anastasiadis, M. (2007): Empowerment durch mediale Inszenierung. Eine Methode, die Erfahrungen des Älterwerdens in der Arbeitsgesellschaft sichtbar macht. Ergebnisbericht des Arbeitspaket reflect//Modul 4 der EQUAL Entwicklungspartnerschaft U-Turn »Erfahrung wertschätzen, Wertschätzung erfahren«. Wien.

Arbinger, R. / Jäger, R. S. (1997): Lernen lernen. 4., unveränderte Auflage. Landau.

ARGE Appl & Popper / krischanitz und nöbauer oeg / bab (2007): GENERATIONENguide Curriculum. Weiterbildung zur internen Expertin bzw. zum internen Experten für Lebensphasen und Arbeit. Entwickelt in der EQUAL-Partnerschaft »AGEpowerment – (Re)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«. Wien.

Arnold, P. (2001): Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume – Lernszenarien – Lernmedien. State of the art und Handreichung. Münster u.a.

Arnold, R. / Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg.

Arnold, R. / Gómez Tutor, C. / Kammerer, J. (2003): Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende. In: Arnold, R. / Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler. S. 108–119.

Arnold, R. / Krämer-Stürzl, A. / Siebert, H. (2005): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin.

Arnold, R. / Schüßler, I. (Hg.) (2002): Methoden lebendigen Lernens. 3. Auflage. Kaiserslautern.

Arnold, R. / Schüßler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler.

Arnold, R. / Siebert, H. (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. 5., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler.

Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim.

Back, A. / Bendel, O. / Stoller-Schai, D. (2001): E-Learning in Unternehmen. Zürich.

Ballstaedt, S.-P. (1994): Lerntexte und Teilnehmerunterlagen. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel.

Bayer, M. (Hg.) (2002): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim, München.

Becker-Stiftung (Hg.) (2006): Generation 60plus – tauglich für die Arbeitswelt 2020? Dokumentation zur Tagung der Marie-Luise und Ernst Becker Stiftung am 14./15. Februar 2006 in Bad Arolsen.

Becker-Stiftung (Hg.) (2007): Vom Defizit- zum Kompetenzmodell – Stärken älterer Arbeitnehmer erkennen und fördern. Dokumentation zur Tagung der Marie-Luise und Ernst Becker Stiftung am 18./19. April 2007 in Bonn.

Becker-Stiftung (Hg.) (2008): Kognition, Motivation und Lernen älterer Arbeitnehmer – neueste Erkenntnisse für die Arbeitswelt von morgen. Dokumentation der Tagung am 18. und 19. September 2008 in Bonn. Köln.

Besser, R. (2004): Transfer. Damit Seminare Früchte tragen. 3., neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel.

bfi Oberösterreich (o.J.): 45+ Für Menschen mit Erfahrung. Auszug aus dem Projektbericht Teil 1: Alter(n)sgerechte Methodik und Didaktik. Linz.

Biffl, G. (2006): Age Management – a Coping Strategy for Employers. The Case of the Automotive Industry. WIFO Working Papers No. 274. Wien.
Birkenbihl, V. F. (2005): Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer. 45. Auflage. Offenbach.
BMUKK / BMWF (2007): Österreichischer Bericht 2007 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms »Allgemeine und berufliche Bildung 2010«. Wien. www.bmukk.gv.at/medienpool/15320/abb2010_zwb07_dt.pdf [abgerufen am 6.8.2008].
Bohlinger, S. (2007): Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Nr. 42/43. 2007/3–2008/1. S. 112–130.
Brammer, G. / Seitz, C. / Rump, J. (2008): Jung und Alt in Unternehmen – Generationsübergreifender Wissens- und Erfahrungsaustausch. In: Schemme, D. (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. 2., unveränderter Nachdruck. Bielefeld. S. 28–46.
Brauer, W. (2003): Vom Umgang mit lernungewohnten TeilnehmerInnen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxis, Forschung, Trends. Heft 2/2003. S. 71–73.
Brödel, R. (Hg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied.
Brünner, A. (2007): Lernen im Alter – aber wie? Auf dem Weg zu einem neuen Lernverständnis. In: Gruber, E. / Kastner, M. / Brünner, A. / Huss, S. / Kölbl, K. (Hg.) (2007): Arbeitsleben 45plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis. Klagenfurt. S. 109–122
Brünner, A. / Huss, S. / Kölbl, K. (2006): Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Modell-Curriculum. Erstellt im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft g-p-s. Generationen. Potenziale. Stärken. Klagenfurt.
Brünner, A. / Huss, S. / Kölbl, K. (2006a): Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Seminarunterlagen. Erstellt im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft g-p-s. Generationen. Potenziale. Stärken. Klagenfurt.
Bullinger, H.-J. (Hg.) (2001): Zukunft der Arbeit in einer alternden Gesellschaft. Stuttgart.
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001): Österreichischer Länderbericht zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Wien.
Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2007): Studie Wirtschaftsmotor Alter. Kurzfassung. Berlin. www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Wirtschaftsmotor-Alter,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [abgerufen am 14.3.2009]
Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie, Kompetenzzentrum für Senioren- und Bevölkerungsentwicklungspolitik (Hg.) (1999): Österreichischer Bericht zur Lebenssituation älterer Menschen: Ältere Menschen – Neue Perspektiven. Wien.
Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2007): Der Europäische Sozialfonds. Innovativer Impulsgeber für den österreichischen Arbeitsmarkt. Wien.
Bürg, O. / Kronburger, K. / Mandl, H. (2004): Implementation von E-Learning in Unternehmen – Akzeptanzsicherung als zentrale Herausforderung. Forschungsbericht Nr. 170. München.

Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung (2007): Endbericht. Lernbedürfnisse und Lernarrangements von älteren Menschen. Wien.

Butler, R. N. (1969): Age-ism: Another Form of Bigotry. In: The Gerontologist 9. S. 243–246.

CEDEFOP (2003): Lifelong learning: citizens' views. Luxembourg. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_185_en.pdf [abgerufen am 7.1.2009].

Cendon, E. et al. (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Donau-Universität Krems. http://erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_lll-strategie_endversion_2007.PDF [abgerufen am 6.8.2008].

Chomsky, N. (1978): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main.

Christ, M./Röhrig, R. (2008): Ältere in Unternehmen und Weiterbildung. In: Schemme, D. (Hg.) (2008): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. 2., unveränderter Nachdruck. Bielefeld. S. 47–62.

Cohen, C. G. (1994): Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. In: Review of Educational Research. H. 1. S. 1–35.

Commission of the European Communities (1993): Age and Attitudes. Main Results from a Eurobarometer Survey. O.A. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_069_en.pdf [abgerufen am 17.11.2008].

Conein, S./Nuissl, E. (2001): »Lernen wollen, können, müssen?« Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzung lebenslangen Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn. S. 38–46.

Coupland, N./Coupland, J./Giles, H. (1991): Language, Society and the Elderly. Discourse, Identity and Ageing. Cambridge, Mass.

Cranach, M. v. (Hg.) (2004): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Bern.

Cross, J. (2003): Informal Learning – the other 80 %. Internet Time Group. www.internettime.com/Learning/The%20Other%2080%25.htm [abgerufen am 7.1.2009].

Dave, R. H. (Hg.) (1976): Foundations of Lifelong Education. UNESCO Institute for Education. Oxford.

Decker, F. (1984): Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. München, Wien.

Dehnbostel, P. (2000): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur? In: Dehnbostel, P./Novak, H. (Hg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld. S. 103–114.

Dehnbostel, P. (2003): Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms »Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben« am 18./19. September 2003 in Neukirchen/Pleiße. www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf [abgerufen am 20.3.2009].

Deitering, F. G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen.

Dejonckheere, J./Flecker, J./Van Hootegem, G. (2001): Der Beitrag der IKT zum Wandel der Arbeitsorganisation – Ursache, Trendsetter oder Hindernis? FORBA Schriftenreihe 01/2001. Wien. www.forba.at [abgerufen am 24.3.2008].

Derichs-Kunstmann, K. (2001): Frauenbildung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Gieseke, W. (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen.

Dietrich, S. (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld.

DIHK (2005): Weiterbildung für die Wissensgesellschaft. Online-Befragung des unternehmerischen Ehrenamtes der IHK-Organisation, Berlin. www.dihk.de/inhalt/download/umfrage_wissensgesellschaft.pdf [abgerufen am 25.12.2008].

Dohmen, G. (1996): Lebenslanges Lernen – aber wie? Eine Einführung. In: Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Würzburg.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn. www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf [abgerufen am 7.1.2009].

Dohmen, G. (2001): Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn. S. 47–56.

Döring, K. W. (1992): Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. 4. Auflage. Weinheim.

Döring, K. W./Ritter-Mamczek, B. (2001): Lern- und Arbeitstechniken in der Weiterbildung. Erfolgreiches Selbstmanagement für Erwachsene. Weinheim.

Eberherr, H./Fleischmann, A./Hofmann, R. (2007): Ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Ein Begriffslexikon. Erstellt im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »AGE-powerment – (Re)Integration von älteren arbeitsuchenden Frauen und Männern«. Wien.

Egger-Subotitsch, A./Sturm, R. (Hg.) (2009): Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung. AMS report 66. Wien.

Enzenhofer, E. et al. (2004): Erwerbsrealität von älteren ArbeitnehmerInnen: Chancen und Barrieren. Hg vom AMS Österreich. Wien.

Erpenbeck, J. (2009): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. In: Egger-Subotitsch, A./Sturm, R. (Hg.): Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung. AMS report 66. Wien. S. 6–13.

Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF [abgerufen am 2.8.2008].

Europäische Kommission (2002): Frauen und Technik. Leonardo da Vinci. Reihe: Bewährte Praxis 1. Luxemburg. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/leonardo/bestpractice01_de.pdf [abgerufen am 4.1.2009].

Europäische Kommission (2006a): Die neue KMU-Definition. Benutzerhandbuch und Mustererklärung. Brüssel.http://ec.europa.eu/enterprise/enterprise_policy/sme_definition/sme_user_guide_de.pdf [abgerufen am 6.8.2008].

Europäische Kommission (2006b): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:DE:PDF [abgerufen am 2.8.2008].

Europäische Kommission (2007): Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel.http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:DE:PDF [abgerufen am 6.8.2008].

Europäische Kommission (o.J.): Programm für lebenslanges Lernen. Allgemeine Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2008–2010. Teil 1 – Strategische Prioritäten. O.A. http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/call08/prior_de.pdf [abgerufen am 2.8.2008].

Europäisches Parlament (2006): Empfehlung 2006/962/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, ABl. L 394/10 vom 30.12.2006. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf [abgerufen am 6.8.2008].

Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Straßburg. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF [abgerufen am 18.1.2010].

European Communities (2007): Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. Luxembourg. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf [abgerufen am 21.12.2008].

Faltermaier, T. / Mayring, P. / Saup, W. / Strehmel, P. (2002): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln.

Fiehler, R. / Thimm, C. (Hg.) (2003): Sprache und Kommunikation im Alter. Radolfzell.

Field, J. (2005): Social Capital and Lifelong Learning. Bristol.

Field, J. (2008): Lifelong Learning and the New Educational Order. New revised edition. Stoke on Tent, UK and Sterling, USA.

Fischer, A. / Hahn, G. (2008): Auf dem Weg zu einer umfassenden Methodenvielfalt: Ideen, Beobachtungen, Begründungen und konkrete Ideen. 26. Internationaler Lehrgang über die berufliche Ausbildung, das Unterrichtswesen und die Beratung in der Landwirtschaft. Lüneburg.

Flecker, J. / Kirschenhofer, S. / Riesenecker-Caba, T. (2002): Fördern neue IKT wirklich ortsunabhängige und selbständige Arbeit? Empirische Einwände gegen populäre Thesen. FORBA Schriftenreihe 01/2002. Wien. www.forba.at [abgerufen am 24. 3. 2008].

Flecker, J. / Riesenecker-Caba, T. / Stary, C. (1999): Neue Informations- und Kommunikationstechnologien und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation. FORBA Schriftenreihe 03/1999. Wien. www.forba.at [abgerufen am 24.3.2008].

Fleischer, A. (2008): TrainerInnen im Spannungsfeld demografischer und wirtschaftlicher Veränderungen und unternehmerischer Anforderungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008.

Frick, R. / Mosimann, W. (2000): Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik in Schule, Aus- und Weiterbildung. 6. Auflage. Aarau.

Friedrich, H. / Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. / Mandl, H. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen. S. 237–293.

Geldermann, B. (2005): Betriebliche Bildung für Ältere. Erfahrungen mit einem neuen Lernkonzept. In: Markowitsch, J. / Strobl, P. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien. S. 171–180.

Götz, K. / Häfner, P. (1994): Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung. 3., durchgesehene Auflage. Weinheim.

Götz, R. / Naylon, I. / Natter, E. (2006): Productive Ageing in Europa. AMS Report 54. Wien.

Gravalas, B. (1999): Ältere Arbeitnehmer. Eine Dokumentation. Bielefeld.

Greif, S. / Kurtz, H.-J. (Hg.) (1996): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen.

Grimm, J. (1984): Rede über das Alter. In: Grimm, J.: Selbstbiographie. Ausgewählte Schriften, Reden und Aufsätze. München.

Gruber, E. / Kastner, M. / Brünner, A. / Huss, S. / Kölbl, K. (Hg.) (2007): Arbeitsleben 45plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis. Klagenfurt.

Hanf, G. / Rein, V. (2006): Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen – Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung. Bonn. www.berlin.de/imperia/md/content/mk/eqf/veroeff_nqf/rein_2006.pdf [abgerufen am 23.12.2008].

Hanf, G. / Rein, V. (2007): Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 42/43. 2007/3. 2008/1. S. 131–148.

Hartmann, M. / Rieger, M. / Auert, A. (2003): Zielgerichtet moderieren. Ein Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer. 4., neu ausgestattete und aktualisierte Auflage. Weinheim.

Hasenauer, R. et al. (2008): Technikermangel und Studienwahl – eine explorative Studie. Qualitative Erhebung von Gründen für oder gegen eine technische Ausbildung und Aufzeigen von Ansatzmöglichkeiten zur Forcierung des Interesses an technischen Ausbildungen. Wien. www.fmmi.at/uploads/media/Studie_Langfassung_Technikermangel.pdf [abgerufen am 17.3.2009].

Hecker, O. / Azeez, U. / Ruppenthal, H.-P. (o.J.): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 4.2.010. Ermittlung von Qualifikationsanforderungen für Dienstleistungen des produzierenden Gewerbes am Beispiel der Metallbranche. www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_42010.pdf [abgerufen am 17.3.2009].

Heckmair, B. (2000): Konstruktiv lernen. Projekte und Szenarien für erlebnisintensive Seminare und Workshops. Weinheim und Basel.

Heimgartner, A. / Knauder, C. (1997): Barrieren der beruflichen Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen. AMS report 4. Wien. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport_4_aeltere_weiterbildung_1997.pdf [abgerufen am 12.11.2009].

Heyse, V. / Erpenbeck, J. (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart.

Holzer, D. (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. In: Lenz, W. (Hg.): Arbeit – Bildung – Weiterbildung. Band 3. Wien.

Hooshmandi-Robia, B. (2004): Age Management. Modelle zur Förderung der Arbeitsfähigkeit älterer MitarbeiterInnen. Graz.

Hörwick, E. (2003): Lernen Ältere anders? In: LASA (Hg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.8.2002 in Potsdam. www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf [abgerufen am 21.12.2008].

Horx, M. (2009): Zukunftsletter. Jubiläumsausgabe 10 Jahre Zukunftsletter. Bonn.

Huber, A. (2002): Strategien zur alternsgerechten Gestaltung von Gruppenarbeit – Gesundheitsförderung und Qualifizierung. Broschürenreihe: Demographie und Erwerbsarbeit. Stuttgart.

Hubwieser, P. (2004): Didaktik der Informatik. Grundlagen. Konzepte. Beispiele. 2., überarbeitete Auflage. Bern u.a.

IFA Steiermark (2008): Qualifikationsbedarf in der »Metallbranche« Kärntens. Qualifikationsanforderungen und Ableitungen für das AMS-Schulungsprogramm. Endbericht. Im Auftrag der Landesgeschäftsstelle des AMS Kärnten. Graz. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht_Metall_Kaernten_endformat.pdf [abgerufen am 7.2.2009].

IG-Metall Vorstand. Ressort für Bildungs- u. Qualifizierungspolitik (Hg.) (2007a): Betriebliche Weiterbildung gestalten. Instrumente für die Praxis von Interessenvertretungen. Darmstadt.

IG-Metall Vorstand. Ressort für Bildungs- u. Qualifizierungspolitik (Hg.) (2007b): Prozessorientierung in der Berufsbildung. Neue Leitbilder – Neue Praxisprojekte. Frankfurt.

Illhardt, F. J. (1995): Ageism im Umgang mit alten Menschen und seine Auswirkung auf die therapeutische Beziehung. In: Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie 8. Heft 1/2. S. 9–16.

Ilmarinen, J. / Tempel, J (2002): Arbeitsfähigkeit 2010. Was können wir tun, damit Sie gesund bleiben? Hamburg.

Industriellenvereinigung (2004): Lifelong Learning. Konzepte und strategische Leitlinien der IV zur Forcierung und Umsetzung von Lilfelong Learning (LLL) in Österreich. Wien. www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_295.pdf [abgerufen am 6.8.2008].

Jelenko, M. (2009): »Europäisierung« der Kompetenzbegrifflichkeit – Eine Einführung in den Europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen. In: Egger-Subotitsch, A. / Sturm, R. (Hg.): Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung. AMS report 66. Wien. S. 50–62.

Jütte, W. (2007): Institutionelle Rahmenbedingungen für Qualität in der Erwachsenenbildung und pädagogische Professionalität. Donau-Uni Krems. Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement. http://l3lab.erwachsenenbildung.at [abgerufen am 20.5.2008].

Kade, S. (2004): Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn / Obb und Recklinghausen.

Kallen, D. / Bengtson, J. (1973): Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. OECD Publication. Washington D. C.

Kanelutti, E. / Lachmayr, N. (2007): Vom »Lernworkshop« zum Boxenstopp 45+. Die Geschichte eines Workshops zur Standortbestimmung und Karriereplanung 45+. Dokumentation,

Interview mit Brigitte Rösner, Leitfaden und Evaluierung. Erstellt im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft »g-p-s generationen-potentiale-stärken«. Wien.

Kellner, W. (2009): Drei Thesen zur Kompetenzorientierung. In: Egger-Subotitsch, A. / Sturm, R. (Hg.): Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung. AMS report 66. Wien. S. 14–20.

Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin. www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf [abgerufen am 11.2.2009].

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel.

Kölbl, K. (2007): IKT – Auswirkungen auf Unternehmen, ältere MitarbeiterInnen und auf das Lernen. In: Gruber, E. / Kastner, M. / Brünner, A. / Huss, S. / Kölbl, K. (Hg.): Arbeitsleben 45plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis. Klagenfurt. S. 145–167.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [abgerufen am 23.12.2008].

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006a): Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung. Brüssel. http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_de.pdf [abgerufen am 3.1.2009].

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006b): Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [abgerufen am 23.12.2008].

Kramer, U. (2003): Ageism – zur sprachlichen Diskriminierung des Alterns. In: Fiehler, R. / Thimm, C. (Hg.): Sprache und Kommunikation im Alter. Radolfzell. S. 257–277.

Krenn, M. (2001): Erfahrungswissen als Ressource für altersgerechten Personaleinsatz. FORBA-Forschungsbericht 4. Wien.

Krenn, M. (2009): Außerfachliche Kompetenzen in der Personalwahl – Zwischen Diskurs und betrieblicher Realität. In: Egger-Subotitsch, A. / Sturm, R. (Hg.): Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung. AMS report 66. Wien. S. 21–37.

Krüger, H. (2003): Wandel der Lebensläufe – Beharrung der Berufsbiografien – Wandel der Geschlechterarrangements. Und der Nachwuchs? – Gestaltungsimperative und Interventions-Chancen der Politik. In: Golmann, M. / Mütherich, B. / Stackelbeck, M. / Tech, D.: Projektdokumentation Gender Mainstreaming und Demografischer Wandel. Dortmund. S. 94–105.

Krüger, H.-H. / Marotzki, W. (Hg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden.

Kruse, A. (1999): Bildung im höheren Lebensalter. Ein aufgaben-, kompetenz- und motivationsorientierter Ansatz. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung / Weiterbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen. S. 581–587.

Lachmayr, N. (2006): Berufliche Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen über 45 in KMU. Chancen und Problemfelder. öibf-Projektnummer 05/18. Wien.

Landwehr, N. (1994): Neue Wege in der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufe II (Berufsschulen, Gymnasien) sowie in der Lehr- und Erwachsenenbildung. Aarau und Zürich.

Langer-Geißler, T./Lipp, U. (1994): Pinwand, Flipchart und Tafel. Mit den Augen lernen. Band 3. 2. neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel.

Lassnigg, L. (2008): Herausforderungen für Berufsbildung und -forschung: Demografie, Lifelong Learning und Berufe im Lebensverlauf. Powerpoint-Präsentation bei der Tagung »Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung«. 11.–12. November 2008. BIBB Bonn. www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr_dokumentation_berufsforschung_Lassing.pdf [abgerufen am 3.1.2009].

Lehner, M./Ziep, K. D.(1997): Phantastische Lernwelt. Vom »Wissensvermittler« zum »Lernhelfer«. Anregungen für die Seminar-Praxis. Eine Ideensammlung für Dozenten, Trainer und Lehrer in der Weiterbildung. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim.

Lehr, U. (1994): Psychologische Aspekte des Alterns. In: Reimann, H./Reimann, H. (Hg.) (1994): Das Alter. Einführung in die Gerontologie. Stuttgart. S. 202–229.

Lehr, U. (2008): Lebenserfahrung, Kompetenz und Wissen. In: psychologie heute compact. Heft 20/2008. S. 28–31.

Lepschy, D./da Rocha, K./Sturm, R. (2009): Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit im Kontext des arbeitsmarktorientierten Lifelong Learning. Didaktische und methodische Handreichungen an die Aus- und Weiterbildung sowie die berufliche Praxis. AMS report 65. Wien.

Lenz, W. (2005): Bildung im Wandel. Studientexte Bildung und Weiterbildung 1. Berlin u.a.

Linten, M./Prüstel, S. (2008): Auswahlbibliografie »Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung«. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank berufliche Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Lipp, U./Will, H. (2004): Das große Workshop-Buch. Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren. 7. Auflage. Weinheim und Basel.

Loebe, H./Severing, E. (Hg.) (2005): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels. Bielefeld.

Lödige-Röhrs, L. (1995): Vielleicht, wenn ich zwanzig wäre, aber heute nicht mehr! – Altersstereotype Zuschreibungen beim EDV-Lernen älterer Erwachsener. In: Mader, F. W. (Hg.): Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen. Opladen. S. 189–213.

Mandl, H./Kopp, B. (2006): Lehren in der Weiterbildung aus pägdagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld. S. 117–128.

Markowitsch, J./Messerer, K./Prokopp, M. (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Band 10 der Schriftenreihe des Fachhochschulrates. Wien.

Markowitsch, J. / Strobl, P. (Hg.) (2005): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien.

Marquard, O. (1974): Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie (Vortrag am 28. September 1973 in München). In: Baumgartner, H. / Höffe, O. / Wild, C. (Hg.): Philosophie – Gesellschaft – Planung. Kolloquium, Hermann Krings zum 60. Geburtstag. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München. S. 114–125.

Mayer, H. / Weber, F. / Weber, H. (2005): eLearning in der betrieblichen Weiterbildung. In: Markowitsch, J. / Strobl, P. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien. S. 181–194.

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7. Jg. http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf [abgerufen am 11.2.2009].

Mezirow, J. et al. (2000): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco.

MMB (Institut für Medien- und Kompetenzforschung) (2004): Expertise. Status quo und Zukunftsperspektiven von E-Learning in Deutschland. Im Auftrag des Projektträgers Neue Medien in der Bildung + Fachinformation, Essen. www.mmb-michel.de/Bericht_NMB_Expertise_Endfassung_20040906.pdf [abgerufen am 25.3.2008].

Morschhäuser, M. (2003): Integration von Arbeit und Lernen. Strategien zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit. In: WISO. 26. Jg. 2003. Nr. 1. Linz. S. 53–70.

Morschhäuser, M. / Ochs, P. / Huber, A. (2003): Erfolgreich mit älteren Arbeitnehmern. Strategien und Beispiele für die betriebliche Praxis. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-21AAFAC7-D3177619/bst/xcms_bst_dms_21348_21349_2.pdf [abgerufen am 27.3.2009].

Mosberger, B. / Muralter, D. / Zdrahal-Urbanek, J. / Lepschy, D. (2007): Praxishandbuch Ältere am Arbeitsmarkt: Ressourcen – Maßnahmen – Strategien. AMS Österreich. Wien.

move-ment (Hg.) (o.J.): Erfahrung zählt. Die Bedeutung der Erfahrung in der modernen Arbeitswelt. Folder. Graz.

Müller, U. (2003): Weiterbildung der Weiterbildner. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. Hamburg.

Müller, U. / Iberer, U. (o.J.): E-Learning mit einfachen Mitteln. www.neue-lernkultur.de/publikationen/elearningmiteinfachenmitteln.pdf [abgerufen am 24.3.2008].

Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Luchterhand. Neuwied, Kriftel.

Nuissl, E. (Hg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld.

O.A. (2002): »Also lautet ein Beschluss, dass der Mensch E-Learnen muss …«. In: Computer-Fachwissen 12/2002. S. 9–12. www.technik-und-leben.de/pdf/ELearn2.pdf [abgerufen am 29.2.2008].

OECD (2005): Ageing and Employment Policies Austria. O.A. http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/8105121E.PDF [abgerufen am 15.11.2008].

OECD (2006): Ageing and Employment Policies. Live Longer, Work Longer. O.A. http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/8106021E.PDF [abgerufen am 15.11.2008].

ÖIF (2000): Ältere Menschen – neue Perspektiven. Bericht zur Lebenssituation älterer Menschen. Wien. www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/2/3/3/CH0107/CMS1084959302371/seniorenbericht_langfassung1.pdf [abgerufen am 13.8.2008].

Ösken, E./Pfaff, M. (Hg.) (2003): Lernen im Alter – Altern lernen. Oberhausen.

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (2007): Newsletter Bildung und Beruf 45+. Nr. 2/2007. Wien.

Ott, B. (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. 2., überarbeitete Auflage. Berlin.

Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 3/2005. S. 339–359.

Paier, D. (2008): Ausbildungsadäquate Beschäftigung. Endbericht. Zentrum für Bildung und Wirtschaft. Graz.

Pätzold, G. (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. 2., erweiterte Auflage. Heidelberg.

Papouschek, U./Flecker, J./Krenn, M./Pastner, U./Riesenecker-Caba, T./Angerler, E. (1998): Qualifikation als Problem? Weiterbildung als Lösung? Technologischer und struktureller Wandel in Wiener Betrieben, Forschungsbericht im Auftrag des AMS Wien. Wiener Reihe Nr. 6. Wien.

Petersen, T. (2000): Handbuch zur beruflichen Weiterbildung. Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb. Frankfurt am Main u.a.

Presch, H./Weber F. (2008): Potenziale arbeitsmarktpolitischer Beschäftigungsprojekte für Productive Ageing. Endbericht im Auftrag des Arbeitsmarktservice Niederösterreich. Wien. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht_PA_AMS_NOE_2008.pdf [abgerufen am 12.1.2010].

Puhlmann, A. (2008): Weiterbildung Älterer – ein Faktor gesellschaftlicher und betrieblicher Entwicklung. In: Schemme, D. (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. 2., unveränderter Nachdruck. Bielefeld. S. 9–27.

Rabenstein, R. (1996): Lernen kann auch Spaß machen! Einstieg, Aktivierung, Reflexion: Themen bearbeiten in Gruppen. 5. Auflage. Münster.

RBS (Referenz-Betriebs-System) (2005): Betriebliche Weiterbildung älterer Beschäftigter. Information Nr. 28. 11. Jahrgang. Mai 2005. www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info28.pdf [abgerufen am 24.3.2008].

Reich, K. (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.

Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4. durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel.

Reichenbach, R. (2007): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, L. / Reichenbach, R. / Wimmer, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld. S. 64–81.

Reinmann, G. (2009): E-Learning-Szenarien für Präsenzhochschulen: Vom Beschreiben zum Entwickeln oder: Die Anfänge eines pfadabhängigen Didaktik-Modells. (Arbeitspapier). O.A. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/05/elearning-szenarien.pdf [abgerufen am 8.1.2010].

Reinmann-Rothmaier, G. / Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. / Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim. S. 613–658.

Renkl, A. (1996): Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau. H. 47. S. 78–92.

respACT (2007): CSR in der Lehre. CSR-Unterlagen für Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen. Wien. www.respact.at/content/site/projekte/article/2326.html [abgerufen am 13.8.2008].

Rose, A. / Heintz, B (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Berlin. www.aachen.ihk.de/de/weiterbildung/download/bw_004.pdf [abgerufen am 21.12.2008].

Riedl, R. (1994): Mit dem Kopf durch die Wand. Stuttgart.

Roth, G. (2007): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten: Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart.

Schaper, N. (2000): Gestaltung und Evaluation arbeitsbezogener Lernumgebungen. Habilitationsschrift. Heidelberg. www.uni-paderborn.de/fileadmin/psychologie/download/publikationen/Schaper_-_Gestaltung_und_Evaluation_arbeitsbezogener_Lernumgebungen__Habili tationsschrift_.pdf [abgerufen am 1.2.2009].

Schalk, H. / Tietgens, H. (1978): Schichtspezifischer Sprachgebrauch als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt.

Schemme, D. (Hg.) (2008): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. 2., unveränderter Nachdruck. Bielefeld.

Schiebel, W. / Konrad, A. (o.J.): CSR in der Lehre – Modul 1. Lehrmaterial zu Corporate Social Responsibility für Universitäten, Fachhochschulen und Fachhochschullehrgänge. Wien. www.respact.at/content/site/projekte/article/2326.html [abgerufen am 12.1.2010].

Schlögl, P. / Schneeberger, A. (2003): Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. Wien.

Schmid, K. (2009): Herausforderungen und Trends in der Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen. Ergebnisse aus einer aktuellen Studie des AMS Österreich. AMS info 129. Wien.

Schneeberger, A. (2004): Weiterbildungsbeteiligung nach Lebensalter. Motivation als Schlüsselvariable. ibw-Mitteilung. 4. Quartal 2004. www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schn_154_04_wp.pdf [abgerufen am 24.3.2008].

Schneeberger, A. (2008): Technisch-naturwissenschaftliche Qualifikationsnachfrage und Herausforderung für Hochschulen und HTL. Präsentation im Rahmen der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung. Steyr. http://bbfk.netletter.at/mmedia/2008.07.09/1215615207.pdf [abgerufen am 17.3.2009].

Schneeberger, A. / Lassnigg, L. et al. (2007): Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen. Endbericht. Wien. www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/NQR_Studien-Endberich_Dez07.pdf [abgerufen am 6.8.2008].

Schneeberger, A. / Petanovitsch, A. (2006): TechnikerInnenmangel trotz Hochschulexplosion. ibw Schriftenreihe Bildung & Wirtschaft Nr. 39. Wien.

Schneeberger, A. / Petanovitsch, A. / Hable, H. (2009): HTL und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft. Analysen zur Arbeitsmarktlage und europäischer Vergleich. ibw-Forschungsbericht Nr. 146. Wien.

Schneider, K. (1993): Alter und Bildung. Eine gerontagogische Studie auf allgemeindidaktischer Grundlage. Bad Heilbrunn / Obb.

Schneider, W. (1970): Sprachliches Verhalten und Unterrichtserfolg in Fahrschulen. Frankfurt.

Schönbauer, U. (2006): Ältere im Betrieb. Wien.

Scoppetta, A. / Maier, D. / Michalek, W. (2007): Active Ageing. Regionale Handlungsoptionen in Österreich. Wien.

Seel, H. (1983): Allgemeine Unterrichtslehre. Wien.

Severing, E. (2000): Neue Lernmedien, diffuse Lernwelten. In: Thesen zur Tagung des Projektes »CORNELIA – Lernen im Netz« am 19. Juli 1999 im Haus der Bayerischen Wirtschaft. www.alt.f-bb.de/fbb/fachartikel/pdfs/BF%20Neue%20Lernmedien-Diffuse%20Lernwelten.pdf [abgerufen am 26.3.2009].

Severing, E. (2005): Wie kann Lernen im Arbeitsprozess gelingen? In: Markowitsch, J. / Strobl, P. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien. S. 127–134.

Siebenhüter, S. (2008): Die Situation älterer Arbeitnehmer (55plus) in der BRD – Nationale, sektorale und unternehmensspezifische Best Practice-Strategien in den Branchen Banken, Bau, Metall und Textil. Ingolstadt.

Siebert, H. (1998): Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) Materialien für die Erwachsenenbildung 14. Frankfurt / Main. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf [abgerufen am 18.2.2009].

Siebert, H. (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5., überarbeitete Auflage. Augsburg.

Siebert, H. (2006a): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. 2., überarbeitete Auflage. Augsburg.

Siebert, H. (2007): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. 2., überarbeitete Auflage. Augsburg.

Siebert, H. (2008): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 3., akt. und überarbeitete Auflage. Bielefeld.

Stang, R. / Nuissl, E. / Apel, H. / Kraft, S. / Möller, S. (2001): Neue Medien und lebenslanges Lernen. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des »Forum Bildung«. Bonn. www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf [abgerufen am 24.3.2008].

Stark, R. et al. (1995): Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. H. 27. S. 289–312.

Statistik Austria (2004): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien. ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf [abgerufen am 4.1.2009].

Steiner, K. / Sturm, R. (Hg.) (2005): Alte Hasen zum Alten Eisen? Beiträge zur Fachtagung »Alte Hasen zum Alten Eisen? Zur Situation älterer Menschen am Arbeitsmarkt« vom 21. Juni 2004 in Wien. Wien. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport43.pdf [abgerufen am 16.11.2008].

Stiftinger, A. (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Wien. S. 13. http://erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbilung_04-2005.pdf [abgerufen am 24.3.2009].

Stöckl, M. / Spevacek, G. / Straka, G. A. (2001): Altersgerechte Didaktik. In: Schemme, S. (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld. S. 89–121.

TBS gGmbH Rheinland-Pfalz (2008): Personalarbeit im (demografischen) Wandel. Von der Sachbearbeitung zur Beschäftigtenförderung. www.tbs-rheinlandpfalz.de/publik/downloads/tbs_personalplanung_08.pdf [abgerufen am 11.2.2009].

Technik & Leben. ABF. Autor/innen Team (2002): »Also lautet ein Beschluss, dass der Mensch E-Learnen muss…«. In: Computer-Fachwissen 12/2002. S. 9–12. www.technik-und-leben.de/pdf/ELearn2.pdf [abgerufen am 26.3.2009].

Thaler, A. (2006): Berufsziel Technikerin? Technik- und Wissenschaftsforschung. Band 53. München, Wien.

Thaler, A. / Wächter, C. (Hg.) (2009): Geschlechtergerechtigkeit in technischen Hochschulen. Theoretische Implikationen und Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und Schweiz. Technik- und Wissenschaftsforschung. Band 55. München, Wien.

Tichy, G. (2005): Altern ist Leben – Ist es auch finanzierbar? In: Interventionen. Heft 2. 2005. S. 107–130.

Tichy, G. (2006): Demografie-Prognoseschwäche, Arbeitsmarkt und Pensionsfinanzierung. In: Wirtschaft und Gesellschaft. Heft 2. 2006.

Tritscher-Archan, S. (2008): NQR in der Praxis: Am Beispiel des Baubereichs. Endbericht. ibw-Schriftenreihe Nr. 141. Wien.

Tritscher-Archan, S. / Mayr, T. (Hg.) (2008): VET Policy Report Austria (DE). ibw / abf Austria. 2/04 – 2008. Wien.

Thimm, C. (2003): Kommunikative Konstruktion der sozialen Kategorie »Alter« im Gespräch. In: Fiehler, R. / Thimm, C. (Hg.): Sprache und Kommunikation im Alter. Radolfzell. S. 72–92.

University for Industry (1998): Engaging People in Learning for Life. A Summary. Department for Education and Employment (DfEE). London.

U-TURN Erfahrung wertschätzen/Wertschätzung erfahren (2007): Inhaltlicher Endbericht 2005–2007. Wien.

U-TURN Erfahrung wertschätzen/Wertschätzung erfahren (o.J.): toolbox 45+/arbeitsperspektiven 45+. Entwickelt in der EQUAL-Partnerschaft »U-TURN Erfahrung wertschätzen/Wertschätzung erfahren«. Salzburg.

Vogt, M. (2003): Politik und Maßnahmen für die Beschäftigung Älterer. Erfahrungen in ausgewählten EU-Ländern. FORBA-Forschungsbericht 9/2003. Wien.

Vogt, M. (2004): Finnland, die Niederlande, Schweden und ihre Älterenpolitik. In: WISO. 27. Jg. 2004. Nr. 1. S. 125–142.

Vopel, K. W. (2002): Kreative Konfliktlösung. Spiele für Lern- und Arbeitsgruppen. 2. Auflage. Salzhausen.

Wächter, C. et al. (Hg.) (1998): Technik Gestalten. Interdisziplinäre Beiträge zu Technikforschung und Technologiepolitik. Technik- und Wissenschaftsforschung. Band 31. München, Wien.

Wächter, C. (2003): Technik-Bildung und Geschlecht. Technik- und Wissenschaftsforschung. Band 42. München, Wien.

WAGE/AK Oberösterreich (2006): Älter werden, Zukunft haben: Eine oberösterreichische Antwort auf die Herausforderungen des demografischen Wandels. Linz.

Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft. H. 2. S. 99–110.

Wenke, J. (2001): Berufliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer. In: Schemme, D. (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld. S. 63–82.

Wiesner, G./Wolter, A. (2005): Einleitung. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Wien, München. S. 7–44.

Wittwer, W. (Hg.) (1999): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main u.a.

WKO (Hg.): Ältere ArbeitnehmerInnen – »Das Herzstück im Unternehmen«. Argumente für das Arbeitsmarktpotenzial der Zukunft. Wien.

ZSI (Hg.) (2006): Pakte-Grünbuch Ältere 2006 für einen generationengerechten und Erfahrungswissen wertschätzenden Arbeitsmarkt der Zukunft. Wien. http://weissbuch.elderly.at/attach/1PAKTE_GRUENBUCH_AELTERE.pdf [abgerufen am 13.8.2008].

Zukunftsforum Österreich (2007): »Ageing Society« – eine Herausforderung für Unternehmen und Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Analyse unternehmerischer Ansätze im Umgang mit einer immer älter werdenden Belegschaft. Wien.

Zumbach, J. (2003): Problembasiertes Lernen. Münster.

Zeitungsartikel

Lenz, W.: Was Hänschen nicht lernt, lernt eben der Hans. Interview in: Die Furche 16. 16. April 2009. S. 23.

Podsiadlowsky, A.: Karrieren im Alter. In: Der Standard. Sa / So, 6./7. Juni 2009. S. K18.

Zeitschriften

Das österreichische Industriemagazin. Wirtschaft und Technik für Führungskräfte. Nr. 5/2007.

Lernende Organisation. Zeitschrift für systemisches Management und Organisation. Nr. 40 November / Dezember 2007: 40+.

Lernende Organisation. Zeitschrift für systemisches Management und Organisation. Nr. 42 März / April 2008: Was Training können kann …

Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 0. Februar 2007. Update März 2007: Der Stellenwert der Erwachsenenbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. http://erwachsenenbildung.at/magazin/?aid=606 [abgerufen am 28.3.2009].

Magazin erwachsenenbildung.at. Nr. 4. 2008: Qualifiziert für die Erwachsenenbildung? Professionalität in der Diskussion. http://erwachsenenbildung.at/magazin/?aid=1131&mid=1114 [abgerufen am 28.3.2009].

psychologie heute compact. Heft 20/2008: Älterwerden.

Lexika, Wörterbücher

Die große Bertelsmann Lexikothek (1984). Gütersloh.

Duden Fremdwörterbuch (2007). 9. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Duden Herkunftswörterbuch (2007). 4. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Literatur zu Forschungstheorie und Forschungsmethodik

Bohnsack, R. / Marotzki, W. / Meuser, M. (Hg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen.

Flick, U. (2006): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek. S. 214–232.

Friebertshäuser, B. (2003): Dichte Beschreibung. In: Bohnsack, R. / Marotzki, W. / Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen. S. 33–34.

Friebertshäuser,B. / Prengel, A. (Hg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. Weinheim.

Froschauer, U. / Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Wien.

Hitzler, R. / Honer, A. / Maeder, C. (Hg.) (1994): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen.

Kowal, S. / O'Connell, D. C. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek. S. 437–446.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage. Weinheim.

Meuser, M. / Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. / Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen. S. 441–471.
Meuser, M. / Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser,B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. Weinheim. S. 481–491.
Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau.
Moser, H. (2008): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. Zürich.
Przyborski, A. / Wohlrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
Sprondel, W. M. (1979): »Experte« und »Laie«: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, W. M. / Grathoff, R. (Hg): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart. S. 140–154.
Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck. S. 319–331.
Stigler, H. / Felbinger, G. (2005): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, H. / Reicher, H. (Hg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck. S. 129–134.

Internetadressen

Arbeit, Alter, Lernen, Projekte

www.aeltere-arbeitnehmer.de/infos/links.html
www.altersdiskriminierung.de (Büro gegen Altersdiskriminierung)
www.arbeitundalter.at
www.becker-stiftung.de/Service/Links/Linkuebersicht (Links zum Thema »Arbeit im Alter«)
www.forba.at/de (Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt Wien)
www.fuenfzigplusarbeit.de/aktuelles/alter-und-arbeit-.html
www.lernzeitalter.de
www.region-stuttgart.org/vrs/main.jsp?navid=383
www.fortbildung-bw.de/wb/03_aeltere_an (Weiterbildung in Baden-Württemberg)

AMS Österreich

AMS Forschungsnetzwerk: www.ams-forschungsnetzwerk.at
AMS Frauen in Handwerk und Technik: www.ams.at/sfa/14090.html

Europabezug, NQR, Entwicklungspartnerschaften

European Qualification Framework: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm
Nationaler Qualifikationsrahmen: www.bmwf.gv.at/submenue/wissenschaft/national/nqr

ECVET: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/vocational_en.html
EQUAL: http://ec.europa.eu/employment_social/equal/index_de.cfm
EQUAL Österreich. www.equal-esf.at
EQUAL-Entwicklungspartnerschaft aller österreichischen territorialen Beschäftigungspakte: www.elderly.at
EQUAL-Entwicklungspartnerschaft AGEpowerment – Arbeit für Menschen über 45: www.agepowerment.at
EQUAL-Entwicklungspartnerschaft generationen-potenziale-stärken: www.g-p-s.at
EQUAL-Entwicklungspartnerschaft U-TURN Erfahrung wertschätzen / Wertschätzung erfahren: www.u-turn-equal.at
Profil-Pass: www.profilpass-online.de
WAGE Winning Age. Getting futurE. Älter werden. Zukunft haben!: www.wage.at

Methodendatenbanken

Coach Net: www.coach.net/toolmenu.htm
Coaching Tools: www.coaching-tools.de
Methodendatenbank des AMS Forschungsnetzwerkes: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/mhb/mhbsearch.asp
Methodenpool K. Reich / Universität Köln: http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html
toolbox elderly (tep_equal_elderly): www.toolbox.elderly.at

Technikberufe / Technikinitiativen

www.faszination-technik.at
www.feel-technic.at
www.forschungmachtschule.at
www.traumberuf-technik.at
www.jidt.at (Jugend in die Technik)
www.jugendinnovativ.at
http://math.space.or.at
www.metallbringts.at
www.science-center-net.at
www.sparklingscience.at
www.technik-rockt.at
www.yo-tech.at

Frauen und Technik

FiT (Frauen in Handwerk und Technik, AMS): www.ams.at/fit
Frauen in Forschung und Technologie: www.femtech.at
Frauen in die Technik: www.bmukk.gv.at/fit
Frauen in Forschung und Technologie: www.fforte.at

Frauen in technische Zukunftsberufe: www.technikfrau.at
www.girls-go-tech.info
Sommercampus: www.go4tech.at
www.industriekarriere.at
Mädchen und Technik: www.mut.co.at
TechWomen: www.techwomen.at/cms
www.tequality.at
Weblog: www.die-technik-ist-weiblich.at
WOMTEC: www.adulta.fi/womec

CSR, Nachhaltigkeit

respACT: www.respact.at

Erhebungsinstrumente

Interviewleitfaden ExpertInnen-Interview

Demographische Informationen

Name bzw. weiblich / männlich; Alter; Ausbildung / Beruf; Arbeitsstätte(n) / Wie lange dort beschäftigt?; Unterrichtsfach; Kursgruppengröße ca.

Leitfragen

In welcher Schulungseinrichtung sind Sie tätig?
Welches Fach / Fächer unterrichten Sie?
Welche Methoden kommen in Ihrem Unterricht zum Einsatz?
Warum bevorzugen Sie diese Methoden? / Wann ist für Sie der Einsatz einer Methode erfolgreich? (Woran lässt sich das feststellen?)
Welche Sozialformen bedingen diese Methoden? (Sind diese der Kommunikation förderlich?)
Wie erlangen die TeilnehmerInnen die erforderliche Methodenkompetenz?
Wie gestaltet sich der Umgang der TeilnehmerInnen unterschiedlichen Alters untereinander?
Was ist in Schulungen mit älteren TeilnehmerInnen wichtig / anders?

Ergänzungsfragen

Wie hoch ist der Frauenanteil in den Gruppen etwa?
Haben Sie Unterschiede festgestellt, wie Sie mit älteren / weiblichen KursteilnehmerInnen sprechen? / Bedürfen diese besonderer Ermutigung etc.?
Wann ist eine Methode für eine Person passend, was spielt dabei alles mit?

Schriftliche TrainerInnen-Befragung: Fragebogen

TrainerInnen-Befragung
im Rahmen des Dissertationsprojektes
Lernbedingungen in beruflichen Grundausbildungen und Höherqualifizierungen für ältere Fachkräften am Beispiel der Metallindustrie

---

Sehr geehrte Damen und Herren,

danke, dass Sie sich die Zeit nehmen, meine Studie zu unterstützen. Die Befragung erfolgt schriftlich und anonym. Bitte füllen Sie die Fragen in gut leserlicher Schrift aus.

Herzlichen Dank,
Karin da Rocha

Angaben zur Person

☐ männlich ☐ weiblich Alter: ______________________________

Ausbildung: ______________________________

Derzeitige Arbeitsstätte(n) als TrainerIn ______________________________

Wie lange dort ca. tätig? ______________________________

Unterrichtsfach/-fächer: ______________________________

Kursgruppengröße(n) ca.: ______________________________

Wie lange insgesamt in einem Gewerbebetrieb tätig? ______________________________

Zusatzausbildung als TrainerIn bzw. ErwachsenenbildnerIn: ☐ ja ☐ nein

---

1 Welche Methoden kommen in Ihrem Unterricht bevorzugt zum Einsatz?

2 Warum bevorzugen Sie diese Methoden?

3 Wann ist für Sie der Einsatz einer Methode erfolgreich? (Woran lässt sich das feststellen?)

4 Wie erlangen die TeilnehmerInnen die erforderliche Methodenkompetenz?

5 Worin unterscheidet sich die Methodik in theoretischen Fächern von jener in praktischen Fächern?

6 Ab wann spricht / sprechen Ihre Institution/en von »Älteren TeilnehmerInnen«?

7 Ab welchem Alter würden Sie von »Älteren TeilnehmerInnen« sprechen?

8 Welche Methoden haben sich mit älteren TeilnehmerInnen konkret bewährt?

9 Wie gehen TeilnehmerInnen unterschiedlichen Alters in Kursen miteinander um?

10 Halten Sie es für sinnvoller in generationenübergreifenden Gruppen zu arbeiten oder spezielle Angebote für ältere ArbeitnehmerInnen zu gestalten? Warum?

11 Was ist in Schulungen mit älteren TeilnehmerInnen wichtig?

12 Worauf ist bei der Erstellung von Kursunterlagen im Hinblick auf ältere TeilnehmerInnen zu achten?

13 Welche Rolle spielt die Lernumgebung für die erfolgreiche methodische Gestaltung einer Weiterbildungsveranstaltung?

14 Wie hoch ist der Frauenanteil in der / den von Ihnen betreuten Gruppe/n etwa?

15 Inwiefern trägt eine gendergerechte Methodik Ihrer Meinung nach zum Lernerfolg bei?

16 Was verstehen Sie unter gendergerechter Methodik?

17 Sprechen Sie mit älteren bzw. weiblichen KursteilnehmerInnen anders? / Bedürfen diese besonderer Ermutigung etc.?

18 Welche Rollen / Anforderungen erfüllen Sie als TrainerIn (z.B. LehrerIn, Coach)?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Unterrichtsbeobachtungsbogen

Kurs: __________ Fach: __________ Ort/Datum: __________ Dauer der Beobachtung: __________

Indikator	Beobachtung	Kommentar
Methoden (Welche werden verwendet?)		
Methodenkompetenz der TeilnehmerInnen (Können sie mit der Methode umgehen?)		
Motivation der TeilnehmerInnen		
Sozialformen (Welche werden verwendet?)		
Wie erfolgt Hilfestellung bei offenen Fragen? (Wer wird gefragt?)		
Selbstgesteuertes Lernen beobachtbar?		
Rollen der TrainerInnen (LehrerIn, OrganisatorIn/Begleiter-In, Coach/BeraterIn, ModeratorIn)		

www.ams.at/berufsinfo

… ist die Internet-Adresse für Berufsinformationen

Unter www.ams.at/berufsinfo stehen Ihnen aktuelle Berufsinformationen per Knopfdruck zur Verfügung. Hier finden Sie unter anderem:

- Informationen über die BerufsInfoZentren des AMS und deren Angebot,
- eine Auflistung aller BerufsInfoBroschüren des AMS sowie Hinweise, welche Broschüren Sie downloaden können,
- Programme, die Sie bei Ihrer Berufs- und Bildungsentscheidung unterstützen,
- Datenbanken, mit denen Sie die Berufs- und Bildungswelt

per Mausklick erobern.

EIN BESUCH IM NETZ LOHNT SICH ALLEMAL!!!

Beispiele der Online-Infos des AMS:

Benötigen Sie eine Orientierungshilfe für Ihre Berufswahl, ist der *Berufskompass* die richtige Adresse.

Das *AMS-Qualifikationsbarometer* zeigt Ihnen, in welchen Berufsbereichen Arbeitskräfte nachgefragt werden und mit welchen Qualifikationen Sie punkten.

Im *AMS-Berufsinformationssystem* erfahren Sie, welche Qualifikationen in Ihrem Beruf derzeit gefragt sind, mit welchen Arbeitsbelastungen Sie rechnen müssen und welche Berufsalternativen Ihnen offenstehen.

Mit *Your Choice* erhalten Sie einen umfassenden Einblick in aktuelle geregelte Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich: Lehrausbildungen, Schulen, Fachhochschulen, Universitäten.

Im *AMS-Berufslexikon* online können Sie detaillierte Beschreibungen aller Bildungsebenen aufrufen.

Die *AMS-Weiterbildungsdatenbank* bietet einen Überblick über Weiterbildungsmöglichkeiten, Ausbildungsträger und Kurse in ganz Österreich.

Publikationen der Reihe »AMS report« …



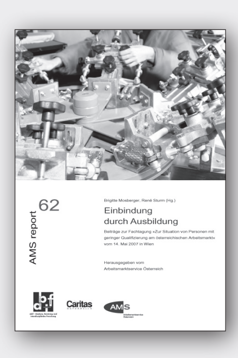
AMS report 61

Eva Heckl, Brigitte Mosberger, Andrea Dorr, Kerstin Hölzl, Eva Denkmayr, Thomas Kreiml

Soft und Hard Skills im alternativen Energiesektor

Eine explorative Studie mit Fokus auf Qualifikationsbedarf und Personalrekrutierungspraxis

ISBN 978-3-85495-242-2



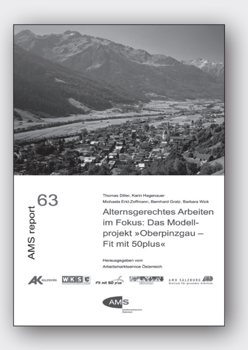
AMS report 62

Brigitte Mosberger, René Sturm (Hg.)

Einbindung durch Ausbildung

Beiträge zur Fachtagung »Zur Situation von Personen mit geringer Qualifizierung am österreichischen Arbeitsmarkt« vom 14. Mai 2007 in Wien

ISBN 978-3-85495-243-0



AMS report 63

Thomas Diller, Karin Hagenauer
Michaela Erkl-Zoffmann, Bernhard Gratz, Barbara Wick

Alternsgerechtes Arbeiten im Fokus: Das Modellprojekt »Oberpinzgau – Fit mit 50plus«

ISBN 978-3-85495-244-9

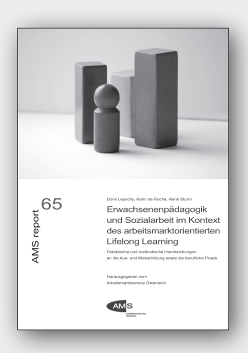


AMS report 64

Helmut Dornmayr, Norbert Lachmayr, Barbara Rothmüller

Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt

ISBN 978-3-85495-245-7



AMS report 65

Doris Lepschy, Karin da Rocha, René Sturm

Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit im Kontext des arbeitsmarktorientierten Lifelong Learning

Didaktische und methodische Handreichungen an die Aus- und Weiterbildung sowie die berufliche Praxis

ISBN 978-3-85495-246-5



AMS report 66

Andrea Egger-Subotitsch, René Sturm (Hg.)

Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung

ISBN 978-3-85495-247-3



AMS report 67

Karin Steiner, René Sturm (Hg.)

Ältere am Arbeitsmarkt

Beiträge zu den beiden Fachtagungen: »Arbeit für ältere Arbeitsuchende – Chance oder Sackgasse?« vom 27. September 2007 in Wien und »Alternde Belegschaften – Vom Golden Handshake zum Silver Worker« vom 14. März 2008 in Wien

ISBN 978-3-85495-248-1



AMS report 68

Andrea Egger-Subotitsch, Marie Jelenko, René Sturm (Hg.)

Betriebliche Gesundheitsförderung in der mobilen und stationären Pflege

Beiträge zur Fachtagung »Gesund pflegen und gesund bleiben! – Betriebliche Gesundheitsförderung in der mobilen und stationären Pflege« vom 20. Mai 2008 in Wien

ISBN 978-3-85495-249-X



AMS report 69

Andrea Egger-Subotitsch, René Sturm (Hg.)

Zwischen Modernisierung und Stagnation

Beiträge zum Thema »Berufseinstieg und Erwerbschancen von AkademikerInnen in Österreich«

ISBN 978-3-85495-250-3



AMS report 70

Volker Eickhoff, Reinhold Gaubitsch, Gerhard Melinz

Berufsbiographien von SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen/ErzieherInnen

ISBN 978-3-85495-251-1



AMS report 71

Andrea Egger-Subotitsch, Franziska Haydn, Doris Muralter
Unter Mitarbeit von Michaela Schnabl

Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt XI: Evaluierung »Service Arbeit und Gesundheit« des BBRZ Wien

ISBN 978-3-85495-272-X



AMS report 72/73

Karin da Rocha

Lernbedingungen in beruflichen Grundausbildungen und Höherqualifizierungen für ältere Fachkräfte am Beispiel der Metallindustrie

ISBN 978-3-85495-253-8

www.ams-forschungsnetzwerk.at

Das AMS Österreich, Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, stellt mit dem AMS-Forschungsnetzwerk eine umfassende Info- und Serviceplattform zur Verfügung, um Ergebnisse und Aktivitäten in der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung darzustellen und verstärkt nutzbar zu machen. Forschung (z.B. Volltext-E-Library), Expertise (z.B. AMS-Qualifikations-Barometer) und Praxis (z.B. Methoden- und Infohandbücher, BerufsInfoBroschüren der Reihe „Jobchancen Studium") bilden hierfür die drei tragenden Säulen.

AMS-Forschungsnetzwerk
http://www.ams-forschungsnetzwerk.at

AMS - Forschungsnetzwerk
Die Research-Plattform der Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation

Generalsuche Go | Home | ? Hilfe | Sitemap | Kontakt | § Impressum | Feeds

this site in English

Das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, stellt mit dem AMS-Forschungsnetzwerk eine umfassende Info- und Serviceplattform zur Verfügung, um Ergebnisse und Aktivitäten in der Arbeitsmarkt-, Berufs-, Bildungs- und Qualifikationsforschung darzustellen und verstärkt nutzbar zu machen.

Forschung (z.B. Volltext-E-Library), Expertise (z.B. AMS-Qualifikations-Barometer) und Wissenstransfer in die Praxis (z.B. Methoden- und Infohandbücher) bilden hierfür die drei tragenden Säulen.

Hier finden Sie regelmäßig aktualisiert...

News/Newsletter | Veranstaltungen | Publikationen | Web-Ressourcen
AMS-Qualifikations-Barometer | Jobchancen Studium - Uni, FH

...mit vielfältigen Infos zu Themen wie Arbeitsmarkt, Beruf, Bildung, Qualifikation, Soziales, Umwelt u.v.m.

Schnelleinstieg in die E-Library ▸▸▸ | Schnelleinstieg Methodendatenbank/BO ▸▸▸

Download-Tipp aus der E-Library *** Unser aktueller Download-Tipp aus der E-Library *** Unser aktueller Download-Tipp aus der E-Libr



www.ams.at

Sie sind gefragt.

Aufgrund der gegenwärtigen demographischen Entwicklungen werden Begriffe wie „Lebenslanges Lernen" und „Permanente Weiterbildung" vermehrt auch mit älteren ArbeitnehmerInnen in Verbindung gebracht. Politische und gesellschaftliche Forderungen sind in der Realität jedoch oft nicht so leicht umsetzbar wie gewünscht. Individuelle Unterschiede im und Schwierigkeiten beim Lernen sowie jahrelange monotone Berufstätigkeit hindern ältere Lernende daran, die Notwendigkeit von ständigem Training zu akzeptieren, und erschweren den Wiedereinstieg.

Die vorliegende Arbeit beleuchtet die Lernbedingungen, die ältere Fachkräfte in der Metallindustrie in beruflichen Grundausbildungen und Höherqualifizierungen benötigen, um erfolgreich in ihren Weiterbildungsbestrebungen zu sein. Ein breiter theoretischer Ansatz untersucht verschiedene wissenschaftliche Standpunkte bezüglich Alter(n), Lernen, Definitionen von Begriffen wie „Kompetenz" oder „Alter" ebenso wie professionelle Anforderungen an TrainerInnen. Darüber hinaus wird das Feld der Methodik mit älteren KursteilnehmerInnen ausgeleuchtet.

Der empirische Teil der Arbeit beinhaltet die Ergebnisse aus ExpertInnen-Interviews und einer schriftlichen Befragung von TrainerInnen sowie Beobachtungen von Trainingssituationen. Auf diesem Datenmaterial basieren die Prinzipien für eine effiziente Methodenwahl, die in weiterer Folge als Grundlage zur (Weiter-)Entwicklung eines Computer-Tools zur passgenauen Auswahl von Methoden für unterschiedliche Trainingssituationen herangezogen werden. Empfehlungen zur Methodik in der Trainingsarbeit mit älteren Lernenden beschließen die Arbeit.

www.ams-forschungsnetzwerk.at
… ist die Internet-Adresse des AMS Österreich
für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung



P.b.b.
Verlagspostamt 1200

ISBN 978-3-85495-253-8